

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS  
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE SÃO PAULO

PAULO MARCELO FERRARESI PEGINO

**AS RELAÇÕES ACADÊMICAS DE PRODUÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM  
ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL**

SÃO PAULO  
2014

PAULO MARCELO FERRARESI PEGINO

**AS RELAÇÕES ACADÊMICAS DE PRODUÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM  
ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL**

Tese apresentada à Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Administração de Empresas.

Linha de Pesquisa: Estudos Organizacionais.

Orientador: Professor Dr. Rafael Alcadipani da Silveira

SÃO PAULO  
2014

Pegino, Paulo Marcelo Ferraresi.

As Relações Acadêmicas de Produção na Pós-Graduação em Administração no Brasil / Paulo Marcelo Ferraresi Pegino. - 2014.

362 f.

Orientador: Rafael Alcadipani da Silveira

Tese (doutorado) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo.

1. Administração de empresas - Estudo e ensino. 2. Ensino superior - Brasil. 3. Pós-graduação. 4. Publicações científicas - Brasil. I. Silveira, Rafael Alcadipani da. II. Tese (doutorado) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo. III. Título.

CDU 378.225(81)

PAULO MARCELO FERRARESI PEGINO

**AS RELAÇÕES ACADÊMICAS DE PRODUÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM  
ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL**

Tese apresentada à Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Administração de Empresas.

Linha de Pesquisa: Estudos Organizacionais

Orientador: Prof. Dr. Rafael Alcadipani da Silveira

**Data de Aprovação:**

**16 / 06 / 2014.**

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Dr. Rafael Alcadipani da S. (orientador)  
EAESP-FGV

---

Prof. Dr. Ely Laureano Paiva  
EAESP-FGV

---

Prof. Dra. Maria José Tonelli  
EAESP-FGV

---

Prof. Dr. Wescley Silva Xavier  
PPGADM-UFV

---

Prof. Dr. Ariston Azevêdo Mendes  
EA-UFRGS

*A todo trabalhador acadêmico que submete sua busca pelo conhecimento a uma insistente e inexplicável necessidade de construir um mundo melhor. Que enfrenta a implacabilidade da auto-crítica, as pressões pelos resultados e as adversidades materiais para a pesquisa e, ainda assim, considera sua honestidade intelectual um bem inegociável.*

*À minha esposa Karla Brunaldi, por me deixar fazer  
parte do seu mundo, trazendo equilíbrio ao meu.*

## **AGRADECIMENTOS**

A confecção de um trabalho desse tipo requer um enorme esforço coletivo. Ele exige de seu autor infindáveis horas de reclusão auto-imposta e de afastamento social – em proporção inversa às horas de sono e de cuidados com a saúde – e lhe ensina que os limites mentais e o esgotamento físico possuem fronteiras flexíveis. Entretanto, a realização dos mínimos aspectos aqui presente dependem, diretamente, das relações estabelecidas com os sujeitos e as organizações no plano coletivo. O conhecimento é uma construção social e um patrimônio da humanidade e só se realiza a partir da existência do outro. As formas como ele é construído, reconstruído e disponibilizado dependem das relações de numerosas pessoas e organizações, daquelas que propiciam apoio técnico, material ou simbólico, até aquelas que propiciam reflexões, críticas e revisões. Das que estão presentes todos os dias, àquelas cujas interações se estabelecem em um plano virtual. Todas essas formas de interação social estão expressas, de alguma maneira, na presente tese. Por outro lado, os erros aqui cometidos são de responsabilidade exclusiva do autor. Os agradecimentos que se seguem não imputam, a nenhuma das pessoas ou organizações abaixo, qualquer responsabilidade solidária. Apenas intenta em reconhecer todos aqueles que tornaram esse trabalho possível.

Quando o Professor Rafael Alcadipani aceitou ser meu orientador, talvez não imaginasse o tamanho do desafio que estava se colocando. Não foram 4 anos lineares, equilibrados ou constantes. Muito pelo contrário. Em muitas situações, ele precisou ser um amigo. E de fato foi. É um sujeito dotado de rara sensibilidade e espírito crítico, além de ser um pesquisador de primeira linha. O mundo seria um lugar melhor se houvesse mais "rafaéis". A ele, meus primeiros agradecimentos e meu sincero pedido de desculpa pela jornada tortuosa.

Aos meus pais, Adamir Pegino e Inêz Ferraresi Pegino, e aos meus irmãos, Luis Renato Ferraresi Pegino e José Ricardo Ferraresi Pegino, meus eternos agradecimentos e o meu mais nobre sentimento de amor e carinho. Vocês forneceram apoio decisivo, principalmente na reta final.

Agradeço também ao Professor José Henrique de Faria pela decisiva contribuição em minha formação intelectual e por ter me dado a chance de compreender o mundo com um outro olhar e uma nova perspectiva; e ao Professor Sérgio Bulgacov pelas formas solícita, equilibrada e gentil com as quais sempre esteve disposto a me ajudar, desde os tempos do mestrado na UFPR.

Às professoras Maria Ester de Freitas, Maria José Tonelli, Marta Farah e Estelle Morin, agradeço pela contribuição à minha formação acadêmica. Os proveitosos debates e as discussões promovidas nas disciplinas hoje fazem parte de minha memória intelectual-afetiva. São parte dos "meus dias de CDAE". Agradeço, também, ao Professor Francis Kanashiro Meneghetti pelos valiosos apontamentos em meu projeto de qualificação.

Agradeço aos Professores Ely Laureano Paiva, Maria José Tonelli, Wescley Silva Xavier e Ariston Azevêdo Mendes por terem aceitado, gentilmente, participar da banca como avaliadores. Sem dúvida, conferem ao trabalho maior legitimidade e valor.

Agradeço aos colegas Leonardo, Gustavo e Bernardo pela companhia nos semestres do CDAE. Foi um privilégio ter convivido com vocês. Estendo meus agradecimentos aos colegas dessa pequena – e combativa – linha de pesquisa chamada Estudos Organizacionais. Insulada na Administração, é um conforto para o espírito crítico.

Aos colegas, técnicos e alunos do Departamento de Administração da UEM, agradeço pelo apoio moral, pelos debates e pelos constantes votos de sucesso. Aos técnicos da Biblioteca Central da UEM, agradeço pelo apoio técnico.

Aos trabalhadores da Fundação Getúlio Vargas das mais diversas secretarias e departamentos – os quais represento na figura da Marta Andrade – agradeço pela solicitude, apoio técnico e pela forma agradável com a qual lidam com as mais variadas dúvidas e demandas dos pós-graduandos.

Uma barreira considerável à pesquisa acadêmica em Administração é o acesso ao campo. Assim, aos professores e doutorandos que, gentilmente, se propuseram a participar da pesquisa e se deixaram entrevistar, meu muito obrigado. Suas



perspectivas, opiniões, teorias, interpretações, enfim, suas visões de mundo me auxiliaram a expandir meus próprios horizontes, dando forma e consistência a esse trabalho. A riqueza de algumas falas ainda está à espera de interpretação digna. Espero poder retornar a esse complexo campo de estudos em breve.

Outra barreira – talvez de impacto restritivo ainda maior – são as fontes de financiamento às pesquisas. Essa pesquisa foi custeada pela Bolsa de Estudos de Pós-Graduação da FGV-EAESP, valendo-se, fundamentalmente, do apoio que a escola fornece aos seus estudantes de pós-graduação. Sem ela, possivelmente esse trabalho não existiria.

Gostaria de agradecer também aos amigos e companheiros do Partido do Futebol Socialista pela companhia fraterna e pela amizade virtual que se estende há anos. Pela acolhida nos momentos de angústia e pelo bom humor que alivia a acidez de certas realidades. Pela inestimável ajuda nas dúvidas intelectuais das mais pontuais às mais inquietantes. Aos tricolores, alvinegros, rubro-negros, verde e branco, azul e branco, vermelho e branco, boleiros malandros e pernas-de-pau, sofredores, antropólogos, cientistas sociais, designers, economistas, historiadores, jornalistas, juristas, lingüistas, matemáticos, músicos, sociólogos, militantes e intelectuais. Cada um ao seu modo, "*com densidade, saindo do raso e do comum*" contribuindo para tornar o ar do mundo mais respirável. Meu mais sincero muito obrigado.

Ao longo dos últimos árduos meses, atravessando regularmente as madrugadas, o quase esgotamento da razão só era interrompido pelo som agradável e hipnótico de bem-te-vis. Eles não sabem, mas me forneceram um auxílio que não se mede.

De forma especial, agradeço e dedico este trabalho à minha esposa, Karla Brunaldi – a história mais bem escrita do meu pequeno universo – pelo carinho, incentivo e apoio incondicionais.

*A exceção e a Regra  
(Die Ausnahme und die Regel)*

*Agora vamos contar  
A história de uma viagem  
Feita por dois explorados e por um explorador.  
Vejam bem o procedimento dessa gente:  
Estranhável, conquanto não pareça estranho  
Difícil de explicar, embora tão comum  
Difícil de entender, embora seja a regra.  
Até o mínimo gesto, simples na aparência,  
Olhem desconfiados! Perguntem  
Se é necessário, a começar do mais comum!  
E, por favor, não achem natural  
O que acontece e torna a acontecer  
Não se deve dizer que é natural!  
Numa época de confusão e sangue,  
Desordem ordenada, arbítrio de propósito,  
Humanidade desumanizada  
Para que imutável não se considere  
Nada.*

(BRECHT, Bertold. 1929-30)

## RESUMO

A presente tese pretende contribuir criticamente para o entendimento das intrincadas relações existentes entre o Estado, o capital e a produção acadêmica. Para isso, se propôs a interpretar as relações acadêmicas de produção na pós-graduação em Administração no Brasil articulando-as com categorias analíticas mais amplas, delineadas de forma a fornecer um quadro, ao fundo, da economia-política. O pressuposto de que a atual intensificação dos ritmos de produção acadêmica contrasta com um passado – idealizado – de ciência contemplativa precisou ser confrontado com o desenvolvimento histórico da educação superior e da pós-graduação no país objetivando-se demover certas mitificações do debate. O Estado, em sua versão reformada a partir do ideário *friedmaniano*, o conceito de capital monopolista e a teoria do processo de trabalho forneceram suporte teórico-metodológico – e empírico – para a interpretação do quadro político-econômico proposto. Para a passagem do geral para o particular – das conexões entre o Estado e o capital à produção acadêmica – recorreu-se à coleta de dados em duas frentes: (i) analisou-se a produção acadêmica de todos os 168 pesquisadores-doutores bolsistas (até março de 2014) em Produtividade em Pesquisa (PQ) do CNPq na área de Administração e (ii) realizou-se entrevistas em profundidade com pesquisadores-doutores e doutorandos dos mais variados programas de pós-graduação em Administração do país. Os resultados foram inquietantes: verificou-se que está em curso um processo de intensificação da incorporação da mão-de-obra formada por alunos-orientandos às estruturas pedagógico-produtivas dos cursos de pós-graduação. Os orientandos respondem pela parcela mais substantiva do total da produção acadêmica, enquanto que os processos de trabalho aprofundam re-significações das atribuições dos cursos de pós-graduação e intensificam a divisão do trabalho, com impactos diversos nas relações entre os sujeitos da pós-graduação. Quando se procede ao movimento analítico inverso – das relações no interior da pós-graduação em Administração no Brasil para o quadro da economia-política posicionado ao fundo – observa-se que o Estado (principalmente através da CAPES e do CNPq) e o mercado capitalista acadêmico (tendendo a poucas empresas de capital monopolista) acrescentam determinações fundamentais às

relações acadêmicas de produção. Índices de avaliação baseados em métricas de contabilidade da pesquisa se legitimam como monopólios epistemológicos da qualidade e se institucionalizam pelas ações coordenadas da CAPES e do CNPq no conjunto do sistema oficial de pós-graduação. Metas de produção são estabelecidas e re-significadas pelos sujeitos. No limite, define-se até mesmo o tipo de ciência que se produz na área. Conclui-se que a resistência aos atuais padrões intensificados de produção acadêmica passa pelo entendimento crítico de todas essas relações que se costuram e se estruturam no interior da pós-graduação.

**Palavras-chave:** Administração; pós-graduação; produção acadêmica; produção científica.

## ABSTRACT

The focus of this thesis is on academic relations of productions and its impacts on academic research in Management/Business Administration in Brazil. More specifically, this thesis aims to response how the academic relations of productions is constructed in Brazilian postgraduate programs in Management. The general hypothesis states that the intensification of academic work in terms of increased level of academic research and publications are linked to exploitation of mentee labor. To accomplish this purpose and verify this hypothesis, this work was constructed as follow: first, **(i)** we described and analyzed the historical development of higher education and (post)graduate education in Brazil. The purpose was to 'demythify' the idea that the current degradation of academic labor process conditions results from a conflict between the traditional/contemplative science and the modern/rational science. Instead, we argue that the specific and tortuous development of higher education and (post)graduate in Brazil was constructed in pragmatic basis, which was concerned – since the beginning – in supplying skilled labor for the state bureaucracy and the private sector; second, **(ii)** we analyzed the general relationship between state, capital and labor within labor process theory (LPT) and monopoly capital framework as well as the neoliberal paradigm and its impacts on higher education and (post)graduate policies in Brazil. The world academic market is characterized as a monopolistic market in which few large corporations own most journals, databases and quality metrics with direct impacts on the type and conditions of production and distribution of the knowledge. From the neoliberal agenda, the investments in Brazilian education programs as a whole – including science & technology – are affected and decreased while the amount of GDP spent in debt service (external debt) rapidly increased; third, **(iii)** taking into account the last 5 years, the academic publishing performance of all 168 *CNPq* Fellows (the National Council for Scientific and Technological Development) in the Management/Business Administration field was analyzed in terms of total production, co-authorship and impact factor. The results were disturbing: large volume of productivity are only achieved through intensive exploitation of mentee labor; finally, **(iv)** through a

representative survey of 27 PhD students and senior researchers, in-depth interviews were conducted, and the academic labor process of Management/Business Administration (post)graduate were interpreted and analyzed. The findings allowed us to understanding the complex interaction between academic work and academic relations of productions. The more these relations – e.g. the State, large firms, PhD programs and researchers themselves – push for high levels of productions, the more mentor-mentee relations become a paper-oriented relation. Finally, we conclude that the resistance to the current degradation of academic work implies in understanding the academic relations of production from a critical perspective.

**Keywords:** Management; (post)graduate; mentee labor; academic research.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: síntese das características principais do ensino superior no Brasil desde a Colônia até fins da Era Vargas.....	87
Quadro 2: universidades federais criadas durante a República Populista. ....	94
Quadro 3: distribuição dos planos nacionais de pós-graduação ao longo do tempo .....	156
Quadro 4: estratégias gerais dos PNPG .....	161
Quadro 5: quadro síntese dos objetivos propostos. ....	305

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: pessoal ocupado na indústria nas datas dos inquéritos industriais. ....	81
Figura 2: pessoal ocupado na indústria nas datas de realização dos censos industriais. ....	82
Figura 3: população dos municípios do Rio de Janeiro e de São Paulo nas datas de realização dos censos demográficos. ....	82
Figura 4: população latino americana vivendo com menos de US\$ 1,25 ao dia. ....	171
Figura 5: população brasileira vivendo com menos de US\$ 1,25 ao dia. ....	172
Figura 6: população argentina vivendo com menos de US\$ 1,25 ao dia. ....	172
Figura 7: população uruguaia vivendo com menos de US\$ 4,00 ao dia. ....	173
Figura 8: população chilena vivendo com menos de US\$ 1,25 ao dia. ....	174
Figura 9: taxa de desemprego em países seleccionados da América Latina. ....	174
Figura 10: investimentos estrangeiros diretos na América Latina. ....	175
Figura 11: dívida externa dos países latino-americano em relação ao PIB. ....	175
Figura 12: evolução do PIB conjunto dos atuais 28 Estados-membros da União Européia. ....	177
Figura 13: evolução do PIB conjunto da América Latina e do Caribe. ....	178
Figura 14: taxa de desemprego nos países mais atingidos pela crise de 2008 na União Européia. ....	178
Figura 15: taxa de desemprego nas principais economias da União Européia. ....	179
Figura 16: aumento da produtividade média do trabalho nas economias desenvolvidas <i>versus</i> crescimento da remuneração horária real. ....	184
Figura 17: percentagem dos gastos em C&T e educação em relação ao total dos gastos da União durante o Governo FHC. ....	208
Figura 18: percentagem dos gastos em C&T e educação em relação ao total dos gastos da União durante os Governos Lula e Dilma ....	212



Figura 19: repasses orçamentários à CAPES e ao CNPq, em porcentagem das despesas totais da União durante os Governos Lula e Dilma .....	213
Figura 20: investimentos totais em bolsas realizados pelo CNPq, entre os anos de 1996 à 2010, em milhões de reais .....	214
Figura 21: intersecção "h" entre o número de citações e o número de <i>papers</i> de um dado pesquisador.....	224
Figura 22: distribuição das receitas da Thomson Reuters pelo produtos da divisão <i>Intellectual Property &amp; Science</i> .....	228
Figura 23: distribuição do mercado global de periódicos científicos, técnicos e médicos conforme a editora. ....	230
Figura 24: gastos totais da CAPES com o portal periódicos em milhões de dólares .....	232
Figura 25: média de publicações $FI > 1$ por pesquisador. Dados brutos.....	246
Figura 26: média de publicações $FI > 1$ por pesquisador. Dados sem <i>ouliers</i> . ....	246
Figura 27: correlações lineares entre as categorias.....	247
Figura 28: correlação linear entre publicações assinadas pelo orientando como 1º autor e o índice de publicações $FI > 1$ pelo total de publicações do pesquisador...	248
Figura 29: <i>boxplot</i> das categorias selecionadas para cálculo de correlação linear – indicação de <i>outliers</i> .....	348
Figura 30: <i>boxplot</i> das categorias selecionadas para cálculo de correlação linear – eliminação de <i>outliers</i> .....	349

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: distribuição dos recursos entre os órgão COSUPI e CAPES em valores não atualizados. ....	123
Tabela 2: principais beneficiários das bolsas concedidas pela Fundação Rockefeller em anos selecionados. ....	125
Tabela 3: distribuição percentual dos programas, segundo conceitos obtidos na avaliação. ....	160
Tabela 4: instituições de ensino superior no Brasil conforme sua classificação em 1995 .....	204
Tabela 5: instituições de ensino superior no Brasil conforme sua classificação em 2002 .....	205
Tabela 6: evolução da matrícula total conforme a natureza da instituição .....	205
Tabela 7: titulação docente conforme o tipo de instituição .....	206
Tabela 8: regime de trabalho docente conforme o tipo de instituição .....	206
Tabela 9: grau de absorção e utilização de docentes conforme o tipo de instituição .....	207
Tabela 10: evolução da pós-graduação no país. Número de cursos e taxa de crescimento anual. ....	209
Tabela 11: repasses orçamentários à CAPES e ao CNPq, em valores brutos, durante os Governos Lula e Dilma .....	214
Tabela 12: cálculo do Fator de Impacto (FI) para o periódico Cadernos de Saúde Pública. ....	219
Tabela 13: Custo das assinaturas dos 20 periódicos mais caros da Reed Elsevier para as áreas de Administração, <i>Business</i> e Economia, conforme tabela de maio de 2014 da própria empresa .....	231
Tabela 14: Custo das assinaturas dos 20 periódicos mais caros da Reed Elsevier para as áreas de Administração, <i>Business</i> e Economia, conforme tabela de maio de 2014 da própria empresa .....	233

Tabela 15: lista de periódicos, por país, indexadas no SSCI para fins de cálculo do JCR na categoria <i>Business, Business-Finance e Industrial Relations &amp; Labor</i> .....	235
Tabela 16: de periódicos, por país, indexadas no SSCI para fins de cálculo do JCR na categoria <i>Management e Public Administration</i> .....	236
Tabela 17: lista de editores, por quantidade de periódicos indexados na base de dados SSCI para fins de cálculo do JCR em todas as categorias relacionadas à Administração.....	238
Tabela 18: valores e duração das bolsas PQ conforme a categoria. ....	241
Tabela 19: distribuição das bolsas PQ em Administração, conforme o nível .....	242
Tabela 20: distribuição da produção acadêmica ( <i>papers</i> ) dos pesquisadores PQ, conforme critério de autoria.....	243
Tabela 21: distribuição da produção acadêmica ( <i>papers</i> ) dos pesquisadores PQ, conforme critério de autoria.....	243
Tabela 22: <i>ranking</i> dos 16 bolsistas produtividade com maior volume de produção acadêmica ( <i>papers</i> ).....	244
Tabela 23: distribuição de freqüência da produção acadêmica ( <i>papers</i> ) dos pesquisadores PQ.....	245

## SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS .....	15
LISTA DE FIGURAS .....	16
LISTA DE TABELAS .....	18
1. INTRODUÇÃO .....	23
1.1. Os propósitos dessa pesquisa – problema e objetivos .....	29
1.2. Estrutura da tese .....	32
1.3. Notas explicativas sobre os capítulos 2 e 3 (posicionando o debate sobre a produção acadêmica no Brasil) .....	33
1.4. Procedimentos metodológicos .....	37
2. O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL .....	41
2.1. Coimbra: a primeira universidade brasileira .....	41
2.2. A universidade: essa coisa obsoleta .....	46
2.3. Ascensão positivista e a república de bacharéis .....	52
2.4. A Era Vargas .....	63
2.4.1. O Estatuto da Universidade: retórica conciliadora, ação nem tanto .....	67
2.4.2. Universidade: luxo pouco proveitoso .....	77
3. O DESENVOLVIMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL .....	88
3.1. A República Populista .....	95
3.1.1. O Conselho Nacional de Pesquisas – CNPq .....	100
3.1.2. A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento – CAPES .....	114
3.1.3. Educação para mão-de-obra, ainda .....	128
3.1.4. Impressão digital udenista na educação e na ciência .....	133
3.2. A Ditadura Militar e a institucionalização da pós-graduação .....	141
3.2.1. "Um exemplo de Pós-Graduação: a americana" .....	146
3.2.2. A Reforma Universitária de 1968 .....	150
3.2.3. Os primeiros PNPG: a introdução de alguns mecanismos de controle na produção acadêmica no país .....	155
4. ESTADO, CAPITAL E TRABALHO .....	163

4.1. As reconfigurações no papel do Estado .....	163
4.1.1. Neoliberalismo e controle do trabalho .....	165
4.2. Capital e processo de trabalho .....	185
4.2.1. A atualidade do conceito de capital monopolista .....	185
4.2.2. O processo de trabalho .....	189
5. ESTADO E CAPITAL NAS RELAÇÕES ACADÊMICAS DE PRODUÇÃO .....	202
5.1. Estado e neoliberalismo no Brasil: impactos no ensino superior e na pós-graduação .....	202
5.2. Formas específicas de controle da produção acadêmica .....	216
5.2.1. Fator de Impacto .....	216
5.2.2. Índice H - "outputs" acadêmicos .....	223
5.2.3. Controle epistemológico (e monopolista) da noção de "qualidade" na pesquisa científica .....	226
6. O PROCESSO DE TRABALHO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL .....	240
6.1. A intensidade da produção acadêmica .....	240
6.2. As relações estruturantes do processo de trabalho .....	249
6.3. Ditando os ritmos de produção .....	253
6.4. O produto .....	257
6.5. Os lugares da produção .....	261
6.6. A propriedade imediata do produto .....	269
6.7. A ação dos controles monopolistas de qualidade acadêmica .....	282
7. CONCLUSÕES .....	287
7.1. Revisitando os objetivos específicos .....	289
7.2. Em busca da ciência romântica .....	290
7.3. Estado, capital e trabalho: bases para o capitalismo acadêmico .....	293
7.4. Estado, capital e trabalho: o ensino superior e a pesquisa na berlinda .....	295
7.5. A qualidade é um número primo .....	298
7.6. Um triênio em um trimestre .....	300
7.7. O processo de trabalho acadêmico .....	302
7.8. Quadro síntese dos objetivos específicos .....	305
REFERÊNCIAS .....	306
APÊNDICES .....	341

Apêndice A: Roteiro semi-estruturado – entrevista com os orientandos .....	342
Apêndice B: Roteiro semi-estruturado – entrevista com os pesquisadores .....	345
Apêndice C: Boxplot das categorias selecionadas para cálculo de correlação linear .....	348
Apêndice D: RÉSUMÉ .....	350
ANEXOS .....	352
Anexo A.....	353
Anexo B.....	357
Anexo C .....	360

## 1. INTRODUÇÃO

O dia 21 de fevereiro de 1988 deveria ser mais um domingo normal. O país estava às voltas com assuntos desgraçadamente ordinários de sua ordem político-social. Na capa da Folha de São Paulo, o PMDB, o partido da base de todos os governos, encontrava-se no centro do debate sobre a Constituição que iria ser promulgada meses adiante. Ulysses Guimarães, presidente do partido e da Constituinte, pedira um dia antes um "armistício" com o Governo Sarney. Discutia a governabilidade. No Rio, a Defesa Civil estimava em mais de 80 as mortes causadas por um deslizamento de terra nas encostas de um morro. Era mais um episódio de chuvas "excepcionais", eventos climáticos que ainda hoje intrigam governantes porque insistem em acontecer todo ano, "excepcionalmente". Em São Paulo, o governo estadual admitia que em sua contraproposta havia erros, mas não abria mão de manter as punições aos policiais grevistas e, no interior, a Polícia Federal seguia um esquema de corrupção. Nenhuma notícia fora da ordem, com exceção de uma, assunto de capa: a *lista dos improdutivos da USP*.

Naquele domingo, a Folha de São Paulo trazia uma lista contendo 1.108 nomes de docentes que, entre 1985 e 1986, no entendimento da reitoria da USP, não haviam *produzido* nada em termos de publicações acadêmicas. Agrupados em listas divididas entre todos os departamentos e organizados em ordem alfabética, era possível identificar nominalmente qualquer professor *improdutivo*. Da Escola de Comunicação e Artes à Escola de Educação Física; da Faculdade de Economia e Administração ao FFLCH. Nenhum departamento passou em branco. Algumas tabelas, disputando espaço com propagandas e liquidações "do ano bissexto", auxiliavam na ilustração daquele quadro de "condescendência escandalosa" quanto à "utilização de recursos do contribuinte" (FSP, 1988, p.2).

A cobertura dada pelo jornal à lista era peculiar. O editorial e a reportagem admitiam que ela continha "erros evidentes". Dentre eles, o de contabilizar a (falta de) produtividade de professores afastados – em atividade docente no exterior, por exemplo – ou daqueles em serviços administrativos que

exigiam exclusividade à função, além de relatar a existência de falhas no recebimento dos formulários de produção acadêmica enviados à reitoria da USP. Mesmo o reitor, José Godemberg, fora incluído na lista, o que exigiu do jornal uma espécie de errata às pressas, em destaque, no alto da página principal da matéria. Nesse caso, o tom de sobriedade destoava do restante das análises inquisitoriais. Quem assinava a matéria dos *improdutivos*, por exemplo, escrevia: "se eventualmente o nome desses docentes aparece na lista a responsabilidade é deles mesmo" (FSP, 1988, p.28).

Paulo Francis, acorçoadado pelo clima de desforra proporcionado pela lista, em uma coluna intitulada "*Nos EUA, acadêmico que não publica está morto*", estabelecia uma insólita correlação entre pensamento crítico e improdutividade: "por certo, os mais ociosos deverão ser aqueles que mais bradam contra as injustiças sociais". De forma complementar, incitava os docentes para assumir a responsabilidade de transformar o "lazer para adquirir conhecimento" em algo que fosse além da "omissão" que fazia do país aquilo que ele era (FRANCIS, 1988, p.30). Os *improdutivos*, além de tudo, sustentados pelo próprio ócio, eram a síntese de um país incapaz de resolver seus próprios problemas.

Ainda que com a lista, a Folha – com certa engenhosidade retórica – tenha se posicionado como promotora de um debate acerca da avaliação da universidade – "o mais importante é que se abra a polêmica" (FSP, 1988, p.2) – qualquer possibilidade de se discutir e de se avaliar a produção acadêmica do conhecimento estava, agora, acomodada sob o julgamento da "produtividade" (SCHIMIDT, 2011; CHAUÍ, 1989). Não estava em discussão a produção acadêmica do conhecimento, mas a produtividade ou a improdutividade docente sob bases avaliativas que desde então têm orientado o debate para o incremento das técnicas de medição, com ênfase nos elementos quantitativos e com a publicação de *papers* em periódicos como critério principal (SCHIMIDT, 2011). Os *improdutivos* estariam advertidos, então, de que seria "inaceitável apontar os aspectos discutíveis desse recenseamento para simplesmente defender a recusa de qualquer avaliação" (FSP, 1988, p.2).

Mas a *lista* demonstra, também, que tentativas de se estabelecer controles sociais sobre a produção acadêmica no país não são novos. Além disso –



e principalmente – não estão distantes no tempo em relação aos marcos institucionais que estabeleceram a pós-graduação e a universidade como *locus par excellence* da pesquisa acadêmica. De fato, pesquisa e controles sobre a produção acadêmica nas universidades no Brasil são fenômenos concomitantes. A institucionalização da pós-graduação no país ocorreu apenas com os militares, em 1965, através do Parecer 977/65 do Conselho Federal de Educação (CFE) (CFE, 1965). Com a concretização da reforma universitária, em 1968, também com os militares, instituiu-se a indissolubilidade entre o ensino e a pesquisa no ensino superior (BRASIL, 1968), burocratizando uma exigência pouco afeita às recém-criadas universidades do país (CUNHA, 2007a; SCHWARTZMAN, 1988). Pouco depois, em 1976, a CAPES já dava início ao seu processo de avaliação da pós-graduação (CAPES, 2006). Subjacente a todos esses marcos institucionais, repousava a filosofia de gestão do Governo Militar, com realce no racionalismo gerencial e na burocratização dos mecanismos de controle do Estado. A pós-graduação e a pesquisa acadêmica do país já iniciava seu processo de institucionalização ajustada a essa espécie de controle *taylorista* e burocrático de Estado.

Apesar disso, um falso dilema assentado sobre práticas antagônicas de se fazer pesquisa imiscuiu-se no debate atual sobre a produção acadêmica. Síntese desse pensamento pode ser encontrado no último Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020) da CAPES, o principal norteador para as políticas nacionais de pós-graduação no país. No Plano, a comunidade acadêmica é incitada a se posicionar e a decidir sobre um modelo de ciência nucleado em um cientista romântico (CUDOS) ou um outro, nucleado no cientista operário de padrão *taylorista* de produção científica (PLACE). O (falso) dilema, então, deverá ser resolvido fundindo-se o cientista romântico com o moderno, ou optando-se por um dos dois tipos. Assim como a *lista* da Folha subsume todo o debate acerca da produção acadêmica sob a lógica da produtividade – contrapondo de um lado os *produtivos* e, de outro, os *improdutivos* – a falsa aporia do atual PNPG subsume o debate acerca do produtivismo acadêmico a uma questão de transposição paradigmática entre uma ciência contemplativa e romântica para uma ciência moderna e comprometida com a eficiência gerencial. Qualquer resistência ao produtivismo, então, poderá soar como certo anacronismo, resultante de posições dogmáticas de sujeitos deslocados de

seu papel histórico como produtores de conhecimento e, principalmente, insensíveis ao destino dos recursos públicos alocados na formação e na manutenção de uma comunidade científica alienada da realidade social.

Mesmo distantes no tempo, a *lista* da Folha e o atual PNPG da CAPES, guardam certas semelhanças entre si. A principal delas repousa na tentativa de se tensionar o debate sobre a produção e o controle da produção acadêmica para dentro do universo do *produtivismo*. Os atingidos pela *lista*, na pressa em livrarem-se da recém atribuída insígnia de *improdutivos*, concordaram em uníssono com a necessidade de se avaliar a produção docente (SCHIMIDT, 2011; SCHWARTZMAN, 1988; FRANCO, 1988), deixando de lado, contudo, o debate sobre formas substantivas de se proceder a tal exercício – sobretudo àquelas que advogavam pela autonomia crítica da universidade como espaço de compreensão e transformação da realidade – em favor de formas que acomodavam a pesquisa às demandas específicas de classes sociais dominantes, da burocracia estatal e dos setores produtivos da economia (FERNANDES, 1988; CHAUI, 1988; FRANCO, 1988). O atual PNPG, apenas atualiza esse debate, contrapondo o pesquisador contemplativo com o pesquisador produtivo, sem propor reflexões ao papel da pesquisa científica.

Entre essas complicadas intersecções existentes entre Estado, sociedade e a academia na disputa pelo "produto" acadêmico, inscrevem-se, ainda, grandes empresas monopolistas de controle da produção e da distribuição da produção acadêmica. Na *lista* da Folha, o *impact factor* era incensado como um "importante refinamento" da avaliação da qualidade de uma universidade ou mesmo de um pesquisador individual. Essa "contabilidade" presumia uma "lógica inelutável derivada do óbvio truísmo" da ciência, no qual um pesquisador só "cita outros quando a contribuição desse último for essencial para a realização do trabalho do primeiro" (LEITE, R.C.C., 1988, p.26). No atual PNPG, o "notável" "avanço da ciência brasileira em termos qualitativos", atribuído aos controles instituídos pela própria CAPES, é medido igualmente pelo *impact factor*, através de tabelas construídas pela detentora proprietária do relatório do fator de impacto (FI), a *Thomson Reuters* (PNPG 2011-2020, 2010).

Empresas como *Thomson Reuters* e *Elsevier* controlam parte significativa da produção, da distribuição e da avaliação da produção acadêmica. As duas principais métricas avaliativas da produção – amplamente percebidas pela comunidade acadêmica como medidas que auferem qualidade à produção – pertencem a essas empresas. A *Thomson Reuters* controla o fator de impacto (*impact factor*) FI-JCR, enquanto a *Elsevier* controla o índice H-SCOPUS. Entra em cena, assim, um elemento "estruturante" da atividade de pesquisa acadêmica na medida em que a legitimação dessas métricas impõe ao conjunto dos pesquisadores uma necessidade de adaptação: o acesso às bolsas, as avaliações dos programas de pós-graduação, a avaliação de docentes em concursos públicos, enfim, o sucesso ou o fracasso da carreira acadêmica presume a aceitação implícita – independente da avaliação pessoal quanto à validade dos métodos – dos índices calculados e controlados pela *Thomson* e pela *Elsevier*. Essa característica é estruturante na medida em que coloca determinações sobre os modos de se fazer ciência no país.

Assim, até aqui, evidenciou-se que: (i) os controles sociais sobre a produtividade acadêmica, mesmo em um país de institucionalização tardia de sua pós-graduação, não são novos; (ii) o Estado e a iniciativa privada têm interesses específicos sobre a produção acadêmica e buscam adaptá-las às suas demandas próprias; (iii) as ferramentas técnicas de controle dessa produção são objeto de disputa – entretanto, há uma tendência para que se tornem estruturantes e escapem ao controle da comunidade acadêmica, independente das expressões contrárias ou favoráveis aos sistemas de medição.

É justamente sobre essas intrincadas relações que o presente trabalho procura se fiar. Ele se propõe a contribuir para o entendimento dessas conexões existentes entre produção acadêmica, capitalismo e Estado e seus impactos nas relações acadêmicas de produção. Mais especificamente, em compreender como se dão as relações acadêmicas de produção no interior da pós-graduação em Administração no Brasil, de forma a desnudar seus processos de trabalho acadêmico e sua produção (em termos quantitativos) sob esse quadro amplo formado pelo Estado – principalmente através de suas políticas gerais para a educação e de suas agências/órgãos para o setor (CAPES e CNPq) – e pelo capital

– principalmente através das grandes corporações que controlam as métricas acadêmicas e, em boa medida, a produção e a distribuição da pesquisa acadêmica.

A grande área do conhecimento no qual se encontra a Administração é particularmente significativa em termos quantitativos. Entre 1976 e 2009, houve crescimento de 370% no número de programas de mestrado e 685% no número de programas de doutorado no país. Em ambos, dentre as taxas de crescimento mais expressivas quanto ao número de programas criados, estavam as Ciências Sociais Aplicadas, atrás apenas da área denominada Multidisciplinar (PNPG 2011-2020, 2010). Apenas na Administração, existem atualmente 182 cursos de pós-graduação, sendo 46 deles de doutorado, distribuídos em 138 programas de pós-graduação (CAPES, 2014). Apesar desse crescimento expressivo da pós-graduação de uma maneira geral, enquanto países como a Suíça, a Alemanha e os EUA possuem índices elevados de doutores em relação às suas populações totais (2,3%, 1,5% e 0,8%, respectivamente), no Brasil esse índice é de apenas 0,1%, o que sugere espaço para crescimento na oferta e na demanda por doutorados (PNPG 2011-2020, 2010).

Em relação à produção acadêmica (*papers*), até 2009 o Brasil ocupava a 13ª posição entre os países que mais publicavam, quando consideradas todas as áreas do conhecimento. Entre 1981 e 2007, o percentual de artigos brasileiros em relação ao total de artigos produzidos no mundo saltou de 0,47 para 1,86%. Contudo, dentre todas as áreas do conhecimento, Economia e Administração ocupam o último lugar em inserção internacional, com 0,48% do total da produção mundial. Como comparação, a produção nacional em Ciências Agrícolas equivale a 4,05% da produção total mundial (PNPG 2011-2020, 2010).

Dado que o cumprimento de metas quantitativas passou a ser a tônica do país em sua busca por protagonismo na geopolítica e na economia mundial – mirando ser a 5ª posição dentre as maiores economias do mundo até 2020 –, que o Sistema Nacional de Pós-Graduação filia-se a essa filosofia política de aumento da expressividade internacional através da produção acadêmica (PNPG 2011-2020, 2010) e que o significativo crescimento no número de programas de pós-graduação em Administração não tem sido acompanhado por maior inserção internacional da produção acadêmica na área, o horizonte sob o qual se acomoda a pós-graduação

em Administração sugere um quadro de intensificação da produtividade acadêmica, com possível radicalização dos níveis em que se encontra hoje. Tal quadro necessita, sem dúvidas, de uma reflexão crítica por parte de pesquisadores e acadêmicos acerca do papel que a área deseja atribuir a si mesmo em relação à formação de pesquisadores e à construção do conhecimento. Para isso, precisa compreender seu papel nas atuais relações acadêmicas de produção.

### 1.1. Os propósitos dessa pesquisa – problema e objetivos

De forma a nortear as reflexões contidas no presente trabalho, estabeleceu-se então, a partir dessas considerações iniciais, a seguinte pergunta de pesquisa: **como se dão as relações acadêmicas de produção na pós-graduação em Administração no Brasil?**

Por "relações de produção", entende-se o aspecto relativamente determinante das atividades sociais de produção das condições materiais de existência dos sujeitos históricos. Assume-se, aqui, o conceito de relações de produção nos termos propostos por Marx – talvez em sua concepção mais bem acabada, naquela formulada no prefácio da Contribuição (*Zur Kritik der politischen Ökonomie*), de 1859:

Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; estas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. (MARX, 2008 [1859], p.47).

Por "relações acadêmicas de produção", portanto, compreende-se os aspectos estruturantes da produção acadêmica, resultantes das relações dinâmicas entre o Estado, o capital e as interações sociais relativas à produção acadêmica que se encontram – relativamente – externas aos sujeitos-pesquisadores. Porém, nem são as relações acadêmicas de produção que determinam a consciência dos sujeitos-pesquisadores, tampouco as consciências dos sujeitos que determinam as relações acadêmicas de produção. De fato, as interações e as relações que ocorrem entre ambos podem, potencialmente, transformar tanto um quanto outro. Isso implica em reconhecer que (i) a definição de políticas para a área possuem mecanismos de controle da produção que dialogam, sobremaneira, com (ii) as métricas de avaliação da qualidade acadêmica estabelecidas pelas grandes empresas do setor; mas, (iii) o sujeito-pesquisador interpreta, adapta-se, compreende, reforça, significa e re-significa essa relação dialética, possivelmente reforçando-a, mas possuindo espaço para refletir criticamente sobre ela.

Para responder a essa questão norteadora, de forma acessória, estabeleceu-se os seguintes objetivos específicos:

1. **Objetivo:** descrever e interpretar a constituição histórica do ensino superior e da pós-graduação no Brasil.
  - **Justificativa:** mitificou-se a idéia de que o atual estágio de arrefecimento das condições de produção acadêmica sejam resultado de um conflito entre o tradicional e o moderno. O pressuposto subjacente aqui é de que as especificidades do desenvolvimento tortuoso da educação superior e da pós-graduação do país se deram sob bases pragmáticas, preocupadas, desde o início, com o fornecimento de mão-de-obra qualificada para a burocracia estatal e para o setor produtivo privado.
  - **Capítulos:** 2 e 3.
  
2. **Objetivo:** compreender as relações gerais entre o Estado, o capital e o trabalho.

- **Justificativa:** as intrincadas relações entre Estado e capitalismo precisam ser descortinadas a fim de se compreender os impactos no mundo do trabalho. Assume-se que tais relações estejam na raiz das atuais relações acadêmicas de produção.
  - **Capítulo: 4.**
- 3. Objetivo:** compreender de que forma as reformas operadas no interior do Estado sob o paradigma neoliberal afetaram o ensino superior e a pós-graduação no país.
- **Justificativa:** essa nova concepção de Estado impactou decisivamente no ensino superior e na pós-graduação no país. A precarização e a intensificação do trabalho docente são elementos fundamentais para o entendimento de como se processam as atuais relações acadêmicas de produção.
  - **Capítulo: 5.**
- 4. Objetivo:** compreender como operam as formas específicas de controle da produção acadêmica.
- **Justificativas:** o capital monopolista impacta nas relações acadêmicas de produção, principalmente através do estabelecimento de avaliações métricas da qualidade acadêmica. Pressupõe-se, aqui, que o mercado acadêmico se caracteriza como um mercado monopolista, com poucas grandes corporações impactando diretamente no tipo de produção que se tem realizado em Administração.
  - **Capítulo: 5.**
- 5. Objetivo:** analisar, de forma quantitativa, a produção acadêmica em administração dos últimos 5 anos em termos de produção total, autoria e fator de impacto.

- **Justificativa:** se parte-se do pressuposto que o trabalho acadêmico foi intensificado, é necessário verificar o nível dessa intensidade na produção acadêmica. A hipótese aqui é que parte considerável do esforço de produção é realizado por "mão-de-obra" orientada e que os níveis de qualidade, em termos de métricas de avaliação, é baixo.
- **Capítulo:** 6.

- 6. Objetivo:** compreender como se dão os processos de trabalho acadêmico na pós-graduação em Administração no Brasil.
- **Justificativa:** os processos de trabalho são elementos essenciais para a compreensão das relações de produção. Neles, se encerram as estruturas (a princípio) exteriorizadas dessas relações relativas à produção acadêmica realizada pelos sujeitos.
  - **Capítulo:** 6.

## 1.2. Estrutura da tese

Além dessa breve introdução (**Capítulo 1**), o presente trabalho se estrutura da seguinte forma: os **Capítulos 2 e 3** procuram traçar o desenvolvimento histórico do ensino superior e da pós-graduação no país. O **Capítulo 4** discute as relações entre o capital, o Estado e o trabalho, a partir dos conceitos de "processo de trabalho", "capital monopolista" e a partir da guinada neoliberal do Estado. O **Capítulo 5** interpreta os impactos dessa reformulação do Estado no ensino superior e na pós-graduação no país, além de descrever as características monopolistas das grandes corporações do mercado acadêmico mundial (assim como suas métricas avaliativas). O **Capítulo 6** desloca a análise para o empírico, onde são



compreendidos os processos de trabalho acadêmico na área da Administração no país. Nas conclusões (**Capítulo 7**) são retomados a questão norteadora do trabalho bem como os objetivos específicos "acessórios" à discussão principal.

### **1.3. Notas explicativas sobre os capítulos 2 e 3 (posicionando o debate sobre a produção acadêmica no Brasil)**

Enquanto as críticas sobre o produtivismo acadêmico começam a ganhar certo destaque na comunidade científica, encontrando um tímido eco até mesmo dentre aqueles dispostos ao planejamento e ao controle da ciência no país, parece bastante tentador posicionar o debate em termos da contraposição entre um suposto modelo romântico de se fazer ciência, personificado na figura do cientista contemplativo em sua busca parcialmente desinteressada pelo conhecimento, e um modelo moderno de produção científica, submetido e adaptado ao paradigma taylorista, cuja síntese se encontra no cientista-operário imerso em um sistema produtivo interessado nos valores de uso e de troca do seu produto final<sup>1</sup>.

Essa falsa aporia é, de fato, bastante confortável: equivale todo o argumento do debate a uma simples questão de mudança paradigmática, onde o velho confronta-se com o novo, o antigo com o moderno, e tal ciência contemplativa passo a passo cede passagem a uma ciência comprometida com a eficiência gerencial. De quebra, revela um caráter anacrônico daqueles que resistem ao

---

<sup>1</sup> Algumas das contribuições mais relevantes para o debate colocam a questão entre um suposto embate entre "tradição e modernidade" (BIANCHETTI, 2011), indicando que a universidade estaria "[...] sendo transformada em instituição tutelada pelo capital e pelo Estado, tendo o mercado como mediador." (SILVA JÚNIOR et al, 2010, p.9; SGUISSARDI et al, 2009). Mesmo a CAPES, em seu Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020, apoiando-se em Ziman (2000), impõe o falso dilema: a comunidade acadêmica deveria escolher seu caminho entre a modernidade taylorista (PLACE) e a tradição da pesquisa desinteressada (CUDOS) (PNPG 2011-2020, 2010).

produtivismo acadêmico, e que estão, portanto, historicamente equivocados em uma sociedade sensível ao destino dos escassos recursos públicos investidos na formação e na manutenção de uma privilegiada elite científica.

Embora sejam justificáveis e necessários os controles sociais sobre aquilo que se é produzido pela ciência e embora a intensificação do trabalho acadêmico sob o paradigma gerencial taylorista seja, de fato, uma realidade, a colocação do debate nesses termos da cisão entre o velho e o novo pode obstruir os argumentos daqueles que são contrários ao atual estágio de radicalização do produtivismo acadêmico, além de municiar aqueles que inadvertidamente ou não advogam pelo seu avanço.

Nesse sentido, argumenta-se nos **capítulos 2 e 3** que as manifestações de resistência ao (atual) produtivismo acadêmico e às suas mais perversas nuances, como a falta de ética na produção, a irrelevância daquilo que se produz, a fragmentação dos resultados das pesquisas, o ecletismo metodológico e epistemológico, dentre outras, no sentido de uma contraposição/conflito entre um pretenso modelo humboldtiano de universidade no Brasil e a faceta atual de precarização de tipo taylorista do trabalho acadêmico, em especial à produção científica, nos moldes de um embate entre a resistência de um tipo clássico e do novo, não encontram respaldo na constituição histórica do ensino superior e da pós-graduação no país.

Sustenta-se, outrossim, que o ensino superior e a pós-graduação estão ajustados a um discurso utilitarista desde sempre: (i) primeiro com o ensino superior e à supressão de necessidades laborais e técnicas específicas para uma elite, ainda em fins do período colonial e do império, depois com vistas à impulsão e à inserção do estado nacional na economia industrial mundial, que coincide com a tardia formação da universidade no país; (ii) e posteriormente com a formação tardia da pesquisa e da pós-graduação adaptadas ao paradigma desenvolvimentista no Brasil do Pós-Guerra e com a regulação da pós-graduação já durante a Ditadura Militar.

Portanto, a reação atual ao produtivismo não pode ser entendida como um certo reacionarismo clássico acadêmico face a um modernismo taylorista tardio, mas sim como uma contestação (ainda que nem sempre plenamente consciente dos

contornos históricos que a cerca) do próprio avanço dos modelos gerenciais a todas as esferas da vida, incluindo a própria universidade. Não seria o caso então de se resgatar pretensos privilégios acadêmicos, de uma vida contemplativa e deslocada da temporalidade capitalista contemporânea, mas de marcar criticamente, como a própria reflexão do pesquisador científico exige, os limites do capitalismo e os avanços deste sobre a produção do conhecimento.

**O capítulo 2** busca escavar por entre a formação do ensino superior no Brasil. Resgata, de forma não exaustiva, os passos mais relevantes na constituição da educação superior ao longo do Período Colonial, do Reino Unido, do Império, da Primeira República e da Era Vargas. Evidencia-se o total desprezo da metrópole pela formação intelectual na Colônia. Quadro este que só iria mudar com a transferência do Reino para o Rio de Janeiro no início do Séc. XIX, quando se inaugura a tradição bacharelesca do ensino técnico-profissional para o preenchimento das demandas da burocracia estatal e de serviços de profissionais liberais por parte da elite econômica do país. Com Vargas, apesar de finalmente dar-se início à universidade, a ênfase se desloca para o ensino técnico secundarista, cujos objetivos passam à formação e a qualificação da mão-de-obra fabril, comercial e agrícola.

**O capítulo 3** busca resgatar a institucionalização da pesquisa, através da pós-graduação, no país. Do ponto de vista cronológico, seu início praticamente coincide com o final da Era Vargas discutido no capítulo 2, uma vez que na década seguinte, no esteio do debate sobre o desenvolvimento do país, surgem o CNPq e a CAPES e ocorre a federalização das principais universidades fora do eixo Rio - São Paulo. Assinala-se, entretanto, que apesar da ênfase finalmente passar da tardia formação do ensino superior, para o lento processo de formação de pesquisadores no país, durante décadas as políticas destinadas à pós-graduação objetivaram a qualificação docente concomitante com o desenvolvimento da pesquisa.

A compreensão do desenvolvimento da educação superior no país exige grande esforço de pesquisa e ampla reflexão, o que leva a uma boa dose de fuga do enquadramento tradicional dos modelos teóricos importados sobre o ensino superior. Enxergar as instituições brasileiras por dentro dos tradicionais modelos humboldtiano ou napoleônico de universidade, por exemplo, seria nada mais do que

submetê-las a um esquematismo forçado. O país possui contornos sócio-políticos e culturais notadamente complexos e específicos. Basta observar, por exemplo, que o país ignorou o debate acerca da moderna Universidade de Berlim em defesa de uma educação ideologicamente imbricada com a Inquisição e com a Contra-Reforma. Lutou contra o chamado "saber desinteressado" e de "alta cultura" que marcaram a revolução universitária reformista na Europa, ao mesmo tempo em que desenvolveu apreço pela cultura bacharelesca desprovida de conteúdo, absorvendo o pior dos dois mundos: o ensino profissional napoleônico foi convertido em uma tosca hierarquização dos saberes, com "doutores" e engenheiros no topo, e o pensamento crítico, marginal, na base; o ensino autônomo humboldtiano, por sua vez, foi confundido com bacharelismo afetado, uma pseudo-cultura enciclopedista travestida de diploma e distinção de classe.

Trafegando entre esses dois pólos, o país desenvolveu sua própria universidade, tardia, assim como sua pós-graduação, ainda mais tardia. Não menos notável, os marcos legais mais duradouros em relação ao ensino superior, em meios a incessantes debates sobre autonomia universitária, foram construídos em governos autoritários, o primeiro em 1931, o último em 1968; como mostra da força do passado, a educação católica permaneceu como um traço forte no desenvolvimento do ensino superior, muitas vezes disputando hegemonia nos debates sobre os marcos legais dessa modalidade de ensino, e sempre advogando em favor do ensino privado. Nesse ponto, não se pode considerar o monopólio jesuítico do ensino da Colônia como um mero "artefato" arqueológico, superado e atropelado pela universidade moderna no país. Pelo contrário, esteve presente e se impôs com força por entre a Era Vargas, com a autorização do ensino religioso nas escolas oficiais e na República Populista, quando equiparou-se às oficiais no acesso as verbas da União para bolsas de estudo, construção de edificações e aquisição de equipamentos, descortinando o patrimonialismo persistente.

A República Populista, aliás, presenciou o surgimento de um tipo de discurso, antidemocrático por excelência, de resistência observável até os dias de hoje, e vinculado à manutenção e a ampliação dos interesses de parte considerável das classes dominantes no país: o udenismo. Ao longo de todo o período, que se estende de 1945 a 1964, partidários da União Democrática Nacional, representado na figura de seu maior expoente, o jornalista e político Carlos Lacerda, clamaram por

intervenção militar em todos os momentos em que as urnas lhes foram desfavoráveis. As implicações da histeria udenista para a vida política, econômica e social do país podem ser melhor entendidas quando se observa o tensionamento constante à direita do espectro político-ideológico em quase todas as situações em disputa. A educação foi particularmente atingida pelo udenismo, uma vez que a primeira LDB foi promulgada como resultado desse tipo de tensionamento. É proposital, portanto, que esse período seja apresentado com maior riqueza de detalhes políticos que os outros. As disputas nos corredores do poder nacional revelam muito sobre o tipo de ensino superior existente no país e, particularmente, sobre as bases da pós-graduação, lançadas durante esse período. As duas principais agências de financiamento e controle da pós-graduação no país, CAPES e CNPq, nascem ao longo da República Populista e são permeadas por debates ideológicos e conflitos de poder nos bastidores.

#### **1.4. Procedimentos metodológicos**

O campo empírico do presente estudo foi circunscrito à pós-graduação em Administração no país. Buscou-se analisar o tipo de produção acadêmica da área e os processos de trabalho conforme percebidos pelos sujeitos da pós-graduação – particularmente os doutorandos e os professores-pesquisadores – de programas de pós-graduação de todo o país. Para a análise da produção acadêmica na área, investigou-se criteriosamente toda a produção acadêmica – *papers* publicados em periódicos – de todos os bolsistas produtividade (PQ) do CNPq em Administração que constavam em folha de pagamento em maio de 2013 (início da coleta de dados). Os "PQs", naquele momento, eram em 168 no total.

Para cada pesquisador PQ, buscou-se, no respectivo *Lattes*, toda a produção (quantidade total de *papers* publicados em periódicos) entre os anos de

2009 e 2014 (março), totalizando um período de coleta e análise de 4,25 anos. Para cada uma dessas publicações, determinou-se quem eram os autores principais e os secundários e, caso ocorresse, o fator de impacto (FI-JCR) da publicação quando esta fosse maior que 1. Ao todo, rastreou-se, aproximadamente, 4.300 artigos. Como o critério de autoria também possuía valor para a análise, foram necessárias investigações nos *Lattes* de todos os autores envolvidos com cada publicação a fim de se verificar as relações existentes entre os diversos sujeitos envolvidos no *paper*. Não raro, um único *paper* exigia a investigação de 2, 3, 4 ou mais *Lattes* adicionais, dependendo da quantidade de co-autores do trabalho. Objetivou-se, aí, identificar a participação de orientandos e de outros professores-pesquisadores em cada uma dessas publicações.

De forma específica, procurou-se identificar:

- (i) o total da produção;
- (ii) o impacto da produção (em termos de FI);
- (iii) quanto da produção tinha o próprio "PQ" assinando como primeiro autor;
- (iv) quanto da produção possuía algum orientando como primeiro autor;
- (v) quanto da produção possuía outro professor-pesquisador assinando como primeiro autor.

Tais dados foram analisados com o auxílio de estatística descritiva e são apresentados no **capítulo 6**.

Para a compreensão dos processos de trabalho na pós-graduação em Administração no Brasil, entrevistou-se, em profundidade, 27 sujeitos – 12 professores-pesquisadores e 15 doutorandos – espalhados por diversos cursos de pós-graduação do país e nos diversos estratos de avaliação da CAPES (programas de notas 4 a 7). A amostra contou com pesquisadores envolvidos – atualmente ou em algum momento do passado – com coordenações das pós-graduação, com avaliações da CAPES, com Comitês de Assessoramento do CNPq, em início de carreira acadêmica, ou em estágios mais avançados da carreira acadêmica. Como a

preocupação com a identificação (quebra do anonimato do entrevistado) era recorrente, sobretudo por entre os doutorandos, optou-se por omitir qualquer traço que pudesse revelar a origem do entrevistado. Nesse sentido, os doutorandos e os professores-pesquisadores são apresentados no presente trabalho apenas como DOUTORANDO (quando se tratar de doutorando do programa de pós-graduação) ou PESQUISADOR (quando se tratar de professor-pesquisador do programa de pós-graduação) seguidos de um número identificador atribuído aleatoriamente para cada entrevistado, conforme sua "categoria" (DOUTORANDO ou PESQUISADOR). Dessa forma, têm-se o DOUTORANDO 1, DOUTORANDO 2, etc., bem como o PESQUISADOR 1, PESQUISADOR 2, etc. Nem instituição, nem cidade e nem região foram atribuídos aos entrevistados. O presente estudo teve acesso à professores-pesquisadores e a doutorandos das regiões Sul, Sudeste e Nordeste, pertencentes a programas que variam desde a nota 4 até a nota 7, e que se filiam nas diversas sub-áreas da Administração (Organizações, Finanças, Marketing, Estratégia, TI, etc.).

As entrevistas possuíam um roteiro-guia (que se encontra nos apêndices do trabalho) que versavam, em geral:

- (i) sobre as formas gerais e específicas da produção acadêmica;
- (ii) sobre a escrita de trabalhos científicos (*papers*);
- (iii) sobre reuniões de orientação;
- (iv) sobre necessidade ou exigência de produção acadêmica;
- (v) sobre produção acadêmica dentro das disciplinas específicas dos programas de pós-graduação;
- (vi) sobre os papéis da pós-graduação;
- (vii) sobre definições de autoria e co-autoria;
- (viii) sobre produtividade acadêmica;
- (ix) sobre as métricas de avaliação da qualidade acadêmica.

Como dito, os roteiros funcionavam como guia para as entrevistas. Não raro, os limites estabelecidos nos roteiros eram extrapolados e as entrevistas eram enriquecidas com percepções sobre outros temas não previstos. Em média, cada entrevista durou cerca de 70 minutos e o material total transcrito e analisado aproximou-se das 1800 horas de entrevista.

As narrativas e as percepções dos sujeitos entrevistados foram colocadas de forma a darem sustentação a narrativa particular desenhada por esse trabalho. Em raras situações elas foram colocadas como percepções externalizadas, sem interpretações. Nesse sentido, buscou-se mais "contar a história" do que utilizar as falas como quadros a serem descritos, como pode-se perceber nas análises realizadas igualmente no **capítulo 6**.



## 2. O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

### 2.1. Coimbra: a primeira universidade brasileira

O ensino superior no Brasil, embora seja uma aspiração desde os tempos da Colônia, só veio a ser institucionalizado tardiamente – em bases tímidas e pouco expressivas – quando da transferência da Corte para a cidade do Rio de Janeiro, em 1808 (TEIXEIRA, 1989). A universidade, aspirada pelos jesuítas ainda no século XVI, veio a ser criada apenas no primeiro quartel do Séc. XX, já avançados alguns anos da Proclamação da República ocorrida em 1889 (MOACYR, 1937; FÁVERO, 2006). Até lá, totalizando quase 4 (quatro) séculos, o Império Português, no controle de um território desmedido e de baixa densidade populacional, teve absoluto sucesso em rechaçar e retardar o desenvolvimento do ensino superior dessas terras (TEIXEIRA, 1989).

A educação que aqui existia até o Séc. XVIII estava a cargo da Companhia de Jesus, dos padres jesuítas, criada em 1539, oficializada pelo papa em 1540 (MESQUIDA, 2013) e que, ainda no Séc XVI, passaria a ser responsável pelo controle do ensino tanto em Portugal quanto no Brasil (CUNHA, 1986). A primeira missão dos jesuítas na Colônia era a de converter e de catequizar as populações indígenas e fornecer suporte espiritual aos colonos; mas a essa missão logo seria equiparada uma outra, a da organização escolar, tarefa que foi realizada sob as rígidas normas do seu *Ratio Studiorum* (NEGRÃO, 2000).

O *Ratio*, promulgado em 1599, se amparava no método escolástico, todo em latim, dedicado à exegese e à interpretação dos textos clássicos, dividido em dois graus: os *studia inferiora*, que iam das bases da gramática latina à leitura de clássicos; e os *studia superiora*, dedicados à filosofia e à teologia (CUNHA, 1986). Na Colônia, entretanto, um nível mais elementar foi acrescentado ao rígido método, objetivando a alfabetização em português e o ensino de operações matemáticas

básicas às populações catequizadas; além dessa adaptação, foi incorporada uma outra, a do ensino de ofícios manuais e das artes mecânicas (FERREIRA JR et al, 2012), o que revelava um caráter pragmático interessante do ensino jesuítico, e que ia além do formalismo de tipo puramente humanístico previsto no método.

Outro fator interessante de adaptação da didática jesuíta às necessidades impostas pelas condições de vida na Colônia, sem dúvida decorria do fato de que o alcance da catequização dependia muito da habilidade dos padres jesuítas em se comunicar e evangelizar na língua dos índios (LEITE, S., 1938). Pode-se dizer, talvez de uma forma um pouco exagerada e sem pensar em implicações metodológicas mais profundas, que tal fato exigiu dos jesuítas um esforço de pesquisa que poderia ser considerado uma espécie de etnografia rudimentar. Talvez o exemplo mais representativo esteja na obra "A Arte de Grammatica", uma espécie de compêndio da gramática da língua Tupi, escrita por José de Anchieta, e publicada em 1595. Além de viabilizar o domínio simbólico sobre as populações indígenas, tais obras teriam produzido o curioso efeito de expandir a língua Tupi por entre tribos falantes de outras línguas, como sugere Serafim Leite em sua "História da Companhia de Jesus no Brasil", de 1938.

Ademais, com o tempo, os colégios jesuítas foram se incorporando ao tecido social que se formava na Colônia. Os *studia inferiora*, por exemplo, passaram a ser fundamentais para a formação cultural e humanística das elites locais, nas regiões por onde os colégios se espalhavam (TEIXEIRA, 1989); os *superiora*, além de serem destinados a complementação de estudos dos religiosos que viriam a atuar pela Companhia, passaram a ser considerados como uma etapa propedêutica necessária para os jovens membros de uma elite branca que objetivam complementar seus estudos, quase sempre em direito ou em medicina, na Universidade de Coimbra (CUNHA, 1986).

De fato, o grau superior desses estudos ocorria quase que exclusivamente nessa universidade portuguesa (TEIXEIRA, 1989), o que não torna exagero afirmar, inclusive, que a universidade brasileira nos tempos da Colônia, e mesmo durante as décadas do Império do Brasil, era a Universidade de Coimbra. Com um adendo: uma universidade portuguesa para portugueses aqui nascidos, uma vez que a identidade daqueles que lá chegavam não era de outro tipo:

O brasileiro da Universidade de Coimbra não era um estrangeiro, mas um português nascido no Brasil, que poderia mesmo se fazer professor da Universidade. O Reitor Francisco de Lemos de Faria Pereira Coutinho, membro da Junta de Providência Literária, constituída para estudar e projetar a radical reforma universitária do tempo de Pombal, e, depois, o executor da reforma e reitor por cerca de 30 anos, era um brasileiro nascido nos arredores do Rio de Janeiro; José Bonifácio de Andrada, o brasileiro considerado patriarca da Independência do Brasil, foi antes professor da Universidade de Coimbra. Como estes, vários outros 'brasileiros' foram ali professores.

Não se pode, assim, até a Independência, distinguir o brasileiro do português, quando membros da classe dominante. Dado o fato de a Independência ter constituído uma separação de tronos, continuando imperador do Brasil o rei de Portugal e depois seu filho D. Pedro II, a identificação cultural continua durante o Império, não se podendo, a rigor, fazer distinção formal entre as duas culturas senão depois da República. (TEIXEIRA, 1989, p.65).

Assim como outras potências imperiais, Portugal mantinha com suas colônias relação de exclusividade na exploração comercial, além de adotar medidas que impediam o desenvolvimento autônomo das mesmas (CUNHA, 1986). Por aqui as fronteiras externas estavam fechadas, funcionários da estrutura burocrática administrativa eram portugueses ou brasileiros dos quais se exigia obrigatoriamente a nacionalidade portuguesa, e a permissão para fábricas, tipografia<sup>2</sup>, imprensa e universidade eram negadas, de forma que não apenas existia uma relação de estreita dependência com a metrópole, como também existia uma evidente

---

<sup>2</sup> Um exemplo bastante ilustrativo e curioso dessa proibição da tipografia está na citada obra "Arte de grammatica da lingua mais usada na costa do Brasil", do jesuíta José de Anchieta, que viria a ser utilizado pela Companhia no auxílio da catequese dos índios. A obra precisou solicitar licença para ser impressa em Coimbra (e foi, em 1595), sendo liberado com o seguinte diagnóstico: "Vi por mandado de Sua Alteza estes livros de Grammatica & Dialogos compostos pelo Padre Ioseph de Anchieta Provincial, que foy da Companhia de Iesu no Estado do Brasil. Nenhũa cousa tem contra nossa Sagrada Religião, nem bons costumes, antes muytas que servirão muyto pera melhor instruição dos Cathecumenos, & augmento da nossa Christãdade daquellas partes, & pera com mais facilidade & suavidade soplantar & dilatar nellas nossa Sancta Fee. Alem da satisfação & edificação que ha por toda aquella costa da grande virtude, religião & exemplo do Autor de que sempre darey testemunho. Por honde me parece se devem imprimir estas suas obras. Em Lisboa, a vinte & cinco de Setembro, de mil & quinhentos & noventa & quatro." (assinava Augustinho Ribeyro).

integração entre seus cleros, nobrezas, burocracias e seus letrados formados em Coimbra, numa amálgama social resistente até mesmo após a Independência (TEIXEIRA, 1989, p.56):

Como, no Brasil, a empresa comercial [N.A.: os objetivos do Império em relação à Colônia] toma caráter especial, por constituir terras a ocupar e explorar, surge projeto mais elaborado de governo para a Colônia, estabelecendo-se um complexo de organização, de defesa e educação que promove a ocupação da terra e aí cria com o seu quadro burocrático de funcionários e soldados portugueses e o corpo de educadores e intelectuais, um tão vigoroso prolongamento do poder monárquico português, que o mesmo sobrevive à separação pela Independência, e somente se extingue nos fins do século XIX.

A "universidade brasileira" em Coimbra responde, ao menos, por esse duplo caráter de servir à inibição de qualquer tentativa de autonomia intelectual da colônia subjugada, e de permanecer como um centro de concessão de privilégios àqueles que demonstrassem para isso merecimento, não estando entre eles, obviamente, pensadores ou intelectuais que pudessem promover qualquer tipo de instabilidade política entre a colônia e a metrópole<sup>3</sup>.

No transcorrer de alguns séculos, enfim, a principal referência do ensino superior brasileiro funcionou completamente dedicada à continuidade da formação clássica escolástica de uma pequena elite colonial e plenamente comprometida politicamente com a ordem dominante na relação metrópole-colônia.

---

<sup>3</sup> Sérgio Buarque de Holanda (1995 [1936], p.121) descreve um curioso caso de cerceamento do trânsito de idéias na Colônia: "Os entraves que ao desenvolvimento da cultura intelectual no Brasil opunha a administração lusitana faziam parte do firme propósito de impedir a circulação de idéias novas que pudessem pôr em risco a estabilidade de seu domínio. É bem conhecido, a esse respeito, o caso da ordem expedida, já na aurora do século xix, pelo príncipe-regente, aos governadores das capitanias do Norte, até ao Ceará, para que atalhassem a entrada em terras da Coroa de Portugal de 'um tal barão de Humboldt, natural de Berlim', por parecer suspeita a viagem e 'sumamente prejudicial aos interesses políticos' da mesma Coroa". Nota do autor: Alexander von Humboldt, descrito nesse caso é o irmão mais novo de Wilhelm von Humboldt, fundador da Universidade de Berlim.

Aliás, é preciso destacar que o próprio modelo de universidade em Coimbra era estacionário em relação ao restante das universidades clássicas da Europa: passada ao controle dos jesuítas durante o Séc. XVI, tornou-se importante centro de difusão da Contra-Reforma e a serviço da Inquisição, situação na qual se manteve até ser atingida parcialmente pelos ideais iluministas da Reforma Pombalina já no Séc. XVIII (TEIXEIRA, 1989). A Reforma, de inspiração iluminista, tem seu marco em Portugal com a expedição do Alvará de 28 de junho de 1759, que previa a destruição da organização e da metodologia do ensino jesuítico, com a substituição da metodologia eclesiástica por uma pedagogia laica, além da instituição de quadros administrativos e de concursos para professores, e a inclusão de aulas de gramática latina, grego, retórica e de comércio (MACIEL et al, 2006).

Se Coimbra não era, propriamente, vanguarda no pensamento universitário europeu, situação ainda mais grave se encontrava na Colônia:

Vale observar que essas reformas de educação do Marquês de Pombal são recebidas na Colônia como as da destruição do sistema de educação existente e objeto de resistência talvez maior do que a encontrada na Metrópole. O isolamento e segregação da Colônia tornavam as suas condições sociais e culturais, apesar de tudo, retardadas sobre as da Metrópole. (TEIXEIRA, 1989, p.62).

Claro que esse citado retardamento sobre os acontecimentos da metrópole não significava uma completa rejeição, na Colônia, das idéias novas que surgiam na Europa. Muitos dos que conduziram o processo de emancipação e independência do país, por exemplo, eram graduados em Coimbra, tendo sido já influenciados pelo ensino reformado por Pombal (TEIXEIRA, 1989).

Entretanto, esse retardamento fornece pistas importantes para a compreensão do forte discurso de rejeição à universidade que iria surgir durante o breve Império do Brasil e mesmo nos primeiros anos da República: o discurso dos contrários ao modelo de universidade encontrou forte aderência nessa aversão aos modelos educacionais clássico-jesuíticos da metrópole, que sobreviveria a um

intervalo de tempo razoavelmente grande, avançando do período do Império do Brasil até a Primeira República. Por outro lado, o ensino laico previsto por Pombal ainda no Séc. XVIII encontrou, por aqui, duradoura resistência mesmo depois de instaurado à República, com a influência da Igreja Católica fazendo-se sentir por entre décadas e em algumas das principais reformas educacionais do país.

Ao longo de pouco mais de 3 (três) séculos, a formação educacional na Colônia se deu principalmente por meio dos colégios jesuítas, com a complementação superior dos estudos a cargo da Universidade de Coimbra. Concebida nos moldes clássicos, com forte vínculo com a igreja, porém parcialmente reformada com os ideais iluministas da Reforma Pombalina, Coimbra seria, porém, interpretada e significada pela elite que sucederia ao império português no Brasil como um verdadeiro símbolo da decadência do ensino superior, obscurecendo o julgamento daqueles contrários à instalação de uma universidade no país.

É importante assinalar, também, que a Cia. de Jesus permanece, ainda hoje, ativa no país, controlando 3 (três) universidades, um centro universitário e uma faculdade: a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRIO), a Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), a Universidade do Vale do Rio dos Sinos no Rio Grande do Sul (UNISINOS), o Centro Universitário da FEI em São Paulo (FEI), e a Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia em Minas Gerais (FAJE) (AUSJAL, n.d).

## 2.2. A universidade: essa coisa obsoleta

[...] a universidade é uma coisa **obsoleta** e o Brasil, como país novo, não pode querer voltar atrás para constituir a universidade; deve manter suas escolas especiais, porque o ensino tem de entrar em fase de especialização profunda; a velha universidade não pode ser restabelecida. (OLIVEIRA, apud TEIXEIRA, 1989, p.83, grifo nosso)

Ninguém quer ser professor como são os da Europa, de vida modesta, escarafunchando os seus estudos, seguindo o dos outros e com eles se comunicando ou discutindo. Não; o professor brasileiro quer ser um homem de luxo e representação, para isso, isto é, para ter os meios de custear isso, deixa às urtigas os seus estudos especiais e empresta o seu prestígio aos *brasseur d'affaires* bem ou mal-intencionados. Para que exemplificar? Tudo isto é muito sabido e basta que se fale em geral, para que a indicação de um mal geral não venha a aparecer como despeito e ataque pessoal. A universidade, coisa sobremodo **obsoleta**, não vem curar o mal do nosso ensino que viu passar todo um século de grandes descobertas e especulações mentais de toda a sorte, sem trazer, por qualquer dos que o versavam, um quinhão por mínimo que fosse. (BARRETO, 1956a, p.121, grifo nosso)

Aproximadamente 40 anos separam os diagnósticos acima acerca da obsolescência do conceito de universidade. O primeiro foi dito pelo então deputado e conselheiro Almeida Oliveira na ocasião do Congresso de Instrução convocado pela Corte do Império do Brasil no ano de 1882; o segundo pelo escritor Lima Barreto em sua crônica "A Universidade", originalmente publicada em 1920, portanto já durante a República.

Além de atestarem que a universidade no Brasil é um fenômeno temporão (CUNHA, 1986), que adentrando o Séc. XX ainda não existia, deve-se ressaltar que tais críticas<sup>4</sup> estavam direcionadas ao modelo clássico de universidade, aquela fundada e mantida nas tradições episcopais e posteriormente pelos despotismos reais (TEIXEIRA, 1989). Por outro lado, ignoravam aproximadamente um século da

---

<sup>4</sup> Almeida Oliveira ainda reforçaria sua crítica no mesmo congresso: "É antipática a idéia de universidade por ser caduca e não aproveitar a todo Império. O projeto propõe uma organização inteiramente nossa, nova, e que aproveita a todo o país... Com a instrução igual que proponho para todos, abstração feita da carreira que cada um venha a seguir, agregaremos as partes que a sociedade tem separadas, e encaminharemos o espírito público para à identidade de aspirações, vistas e interesses que convém acentuar e perpetuar no movimento progressivo do país." (apud MOACYR, 1937, p.404). Décadas antes, em 1836, respondendo a um consulta feita à Corte, diz o então Ministro José Ignácio Borges: "A organização da universidade também não me parece judiciosa, porque a experiência tem mostrado entre as nações cultas que a subdivisão do estudo das ciências tem produzido melhores efeitos do que a reunião em um só centro; e isto, por mui boas razões que são óbvias a qualquer que pondere na matéria, crescendo ainda o mal de se conceberem ciúmes provinciais por este sistema de metropolitanismo, ciúmes que serão sem dúvida aproveitados pelos perturbadores da ordem pública para justificarem suas criminosas tentativas. (apud MOACYR, 1936, p.457).

constituição da chamada "universidade moderna", como ficou conhecida a Universidade de Berlim fundada em 1808 (PEREIRA, 2008), a partir do que se convencionou chamar "modelo humboldtiano" de universidade, com forte ênfase à atividade de pesquisa (OLIVEIRA, L., 2000; HOHENDAHL, 2011).

Alternativas à formação superior em Coimbra surgem no Brasil, coincidentemente, no mesmo ano da fundação paradigmática da Universidade de Berlim, em 1808. Nesse ano, fugindo da invasão napoleônica à Portugal, desembarca na Bahia a família real portuguesa, trazendo junto parte importante da burocracia civil, militar e eclesiástica, e transferindo a sede do Reino para o Brasil (CUNHA, 2007a). No curto período em que se manteve no país, o Príncipe D. João (que viria a ser o Rei D. João VI) cria 6 escolas superiores (3 ainda no ano de 1808) (TEIXEIRA, 1989):

- Em 1808: a Escola de Cirurgia e Anatomia da Bahia (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia); o Curso de Anatomia e Cirurgia do Rio de Janeiro (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro); e a Academia de Guarda-Marinha do Rio de Janeiro;

- Em 1810: a Academia Militar do Rio de Janeiro (hoje Escola Nacional de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro);

- Em 1814: o Curso de Agricultura do Rio de Janeiro;

- Em 1816: a Real Academia de Pintura, Escultura e Arquitetura do Rio de Janeiro.

- Depois da Independência, em 1822, o Imperador D. Pedro I cria, em 1827: os Cursos Jurídicos em São Paulo e em Olinda-PE;

- Durante a regência, na menoridade de D. Pedro II, são criadas em 1832: a Escola de Minas e Metalurgia em Ouro Preto-MG; em 1837, o Imperial Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro; e, em 1839, a Escola de Farmácia, também em Ouro Preto;



O Imperador D. Pedro II somente instalou a Escola de Minas 34 anos após a criação. Estas foram as escolas superiores oficiais que teve o Brasil até 1889, data da Proclamação da República.

Durante quase 50 anos de reinado do segundo imperador não se chegou a criar nenhuma nova escola, além das que nos deram os soberanos nas primeiras décadas do século e ele próprio em 1839. (TEIXEIRA, 1989, p.71--72)

O que é de amplo destaque nessa (nova) formação do ensino superior brasileiro após a chegada da família imperial – além, é claro, do lento ritmo de criação de instituições de ensino superior ao longo do Império – é o seu forte ímpeto utilitarista. Não é exagero falar que esse período, em profundo contraste com o período colonial, devido às necessidades específicas de formação superior do novo quadro social que se impunha em território nacional a partir da Corte, como a de médicos, engenheiros, militares graduados, funcionários para a burocracia real, dentre outros, marca de fato uma ruptura no modelo de educação superior no país em relação ao anterior, da Colônia (TEIXEIRA, 1989). Tal ruptura fica ainda mais evidente quando se observa, a rigor, que nenhuma instituição superior destinada à formação humanística tenha sido criada durante o Reino Unido, o Império e até mesmo ao longo da Primeira República (TEIXEIRA, 1989).

Além disso, não é pouco paradoxal, que o império português, ao desembarcar no Brasil em decorrência do avanço militar da França de Napoleão, tenha trazido na mala um modelo de educação superior muito próximo do chamado modelo napoleônico<sup>5</sup>. A mudança no modelo de educação superior ainda trazia à reboque o que já se desenhava ser um estado bastante centralizador no tocante ao assunto, tendo submetido ao seu crivo e controle, ao longo de quase toda a história

---

<sup>5</sup> "A universidade napoleônica seria cartesiana, técnico-profissional e guia crítico-espiritual do Estado (moderno) e reafirmaria a ilustração francesa através de uma universidade estatal de ensino, regida pelo interesse do Estado para o progresso econômico-político do Estado e da divulgação da língua nacional." (PEREIRA, 2008, p.43). Por meio de decretos após a Revolução de 1789 na França, Napoleão criou a Escola Politécnica, a Escola de Ciências, e a Escola de Letras, além de promover as escolas de Medicina e de Direito à faculdades. Rígidas regulamentações profissionais relacionadas a tais escolas e faculdades também foram criadas (CUNHA, 2007).

do país (até os dias de hoje), as políticas destinadas à educação superior e à pós-graduação.

A aderência ao modelo francês tem, claro, um forte componente ideológico: já a reforma pombalina continha fortes elementos que viriam a se manifestar na Revolução Francesa (CUNHA, 2007a). Mas, para além da ideologia, são nítidas as amarras entre a formação superior no país e as necessidades da burocracia do Império logo nos anos após a instauração das faculdades:

Os cursos que preparavam os burocratas para o Estado eram os dos estabelecimentos militares (Academia Militar e Academia da Marinha), os cursos de medicina e cirurgia e o de matemática. Os primeiros formavam especialistas em assuntos de guerra, pois os cursos de medicina e cirurgia nasceram em hospitais militares com o objetivo primeiro de prover médicos e cirurgiões para a Marinha e o Exército, no contexto da guerra contra a França. [...] O uso de conhecimentos matemáticos para a prática da guerra (fortificação, navegação, artilharia) era bastante provável. Mas a Academia Militar, já desde 1810, continuando império adentro, tinha a importante função adicional de formar engenheiros de diversas especialidades (construção, mineração e química). [...] Outros cursos foram criados para a formação de profissionais não militares para a burocracia do Estado, como os de Agronomia, de Química, de Desenho Técnico, de Economia Política e de Arquitetura. Os cursos de Direito, criados já depois da independência, completaram esse elenco pela formação dos especialistas nas atividades mais numerosas da burocracia do Estado, os da legislação (elaboração e interpretação), da diplomacia e na administração. (CUNHA, 2007a, p.63-64).

Utilitarista, centralizada, preenchendo necessidades específicas da burocracia estatal ou para a formação de profissionais liberais para a elite econômica do país, vagarosa em expansão, e com intersecções com o chamado modelo napoleônico, essas eram as características principais do ensino superior no Brasil. Seu desenvolvimento foi lento até pelo menos a segunda década da Primeira República, já nos primeiros anos do Séc. XX.

Da chegada da corte em 1808 à Proclamação da República em 1889, nada menos do que 42 (quarenta e dois) projetos de universidades são

apresentados ao governo e ao parlamento, sendo todos recusados, desde o primeiro, de José Bonifácio, até o último, apresentado em 1882 por Rui Barbosa (TEIXEIRA, 1989). Esse último, aliás, logo nas considerações iniciais de seu proponente, deixa à mostra a complexa e imbricada teia de interesses divergentes ou parcialmente convergentes entre o espírito republicano de alguns intelectuais da época e a manutenção do *status quo* do Império, a essa altura já decadente, em relação ao ensino superior:

Antes o *status quo*, com todas as suas misérias, do que uma reforma avara, abortiva, sem elevação, desorientada do rumo científico e liberal do nosso tempo. Se, porém, vos achais seriamente deliberados a lançar as bases de um sistema de educação nacional, mero desiderato até hoje entre nós, cumpre transpordes o limite das considerações ordinárias, medindo unicamente pelo vosso amor da pátria a audácia das vossas deliberações. E se, como devemos esperar, este é o sentimento que vos domina, certamente não será no meio de vós que o nosso projeto suscitará a vossa comissão reparo de pródiga ou exagerada. Resta-me apenas solicitar a vossa benevolência para as imperfeições do projeto que temos a honra de apresentar-vos. (BARBOSA apud MOACYR, 1937, p.222-223).

A corte que aqui aportou, trouxe junto um modelo de educação superior inspirado nos moldes napoleônicos; modelo esse, por sua vez, que foi alimentado pelo espírito positivista, rechaçando o modelo clássico universitário francês de antes da Revolução de 1789; os positivistas franceses viam na fragmentação da universidade em instituições de ensino profissionais a chance de erodir por completo o antigo sistema universitário e sua classe dominante monárquica (CUNHA, 2007a). Eram, portanto, essencialmente republicanos, mas que inadvertidamente vieram a fornecer o modelo de ensino superior para a decadente monarquia brasileira (e que resistiria ao longo do tempo até os dias de hoje).

Esse espírito de ojeriza à universidade, bem articulado pelo pensamento positivista, vai se imiscuir por entre o debate sobre a criação da universidade no Brasil e reforçar os argumentos dos críticos ao modelo republicano que se avizinhava, como é o caso, por exemplo, do escritor Lima Barreto, cuja crítica à

universidade é citada no início dessa seção. Mesmo para alguns liberais republicanos, defensores convictos do projeto de universidade, como Rui Barbosa, por exemplo, a relação com a monarquia não sugeria uma cisão radical. Pelo contrário, muitos deles instalados dentro do regime, mostra as complexidade dos interesses que perpassavam a sociedade durante o Império (FAORO, 2001 [1958]).

### **2.3. Ascensão positivista e a república de bacharéis**

Dos anos que se seguiram da queda do Império até finais da Primeira República, contudo, a influência positivista na educação prevaleceu. Ela se fez sentir nas reformas conduzidas pelo então ministro da Instrução Pública Correios e Telégrafos, Benjamin Constant, ao longo dos anos de 1890 e 1891, pouco tempo depois da Proclamação da República e, posteriormente, pela Reforma Rivadávia Corrêa, de 1911; por entre decretos, Constant alicerçou as bases para um aumento significativo do número de instituições superiores independentes que professoravam o estilo de "ensino livre" dos positivistas, enquanto que a reforma de 1911 propiciou as primeiras e fracassadas experiências de universidades no país (CUNHA, 1986).

É certo que as principais transformações políticas que converteram o país de simples colônia à república independente ao longo do Séc XIX não podem ser consideradas radicais; na verdade, sinalizam passagens suaves e não traumáticas consubstanciadas em acertos políticos e econômicos que convergiam razoavelmente o *status quo* anterior com os novos focos de poder ou de influência:

Dom Pedro, ao passar de regente a Defensor Perpétuo do Brasil (13 de maio de 1822), trata de reorganizar as bases do listado, com o auxílio do gabinete José Bonifácio (janeiro de 1822 a julho de 1823). O encontro da nação como príncipe importou, desde logo, na continuidade da burocracia de dom João, a burocracia transplantada

e fiel ao molde do Almanaque de Lisboa, atrelada ao cortejo do futuro imperador. Sobre ela, nacionalizada nos propósitos mas não nos sentimentos, irá repousar a estrutura política do país. (FAORO, 2001 [1958] p.329).

Na passagem de sede do Reino Unido para o Império do Brasil, "o luso colonial transmutou em brasileiro independente" (LESSA, 2008, p.242); e, ao longo do Império, republicanos dos mais radicais como Rui Barbosa, permaneceram dentro da estrutura de poder da monarquia, assim como também diversos republicanos liberais, agraciados com altos cargos políticos na corte; mesmo a discussão em torno da transição para a república, em seus momentos mais decisivos, se deu por entre os muros do Reino, mantendo-se em pauta, inclusive, as possibilidades da manutenção da monarquia (FAORO, 2001 [1958]).

Apesar de poucos traumas nos momentos decisivos da nação, o quadro social e político nunca foi dos mais simples: à época da Proclamação da República, em meio aos debates que opunham liberais e positivistas, ocorria o fortalecimento econômico das províncias de São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, que passavam a pressionar por um regime federativo e pela total descentralização legislativa e administrativa da nova república que já se avistava mesmo antes do 15 de Novembro (FAORO, 2001 [1958], p.552):

A rebelião das províncias faria a República, na medida em que os regimes caem pela pressão exterior conjugada com a debilidade interna, mas não no 15 de novembro, nem na forma do 15 de novembro. Inutilizá-la, ou arredá-la, ou sofismá-la não seria mais possível. Restava, aberto, o debate reorganizatório, dentro da transitória tutela militar, definir a federação. O primeiro decreto do governo de Deodoro da Fonseca, ao implantar a República federativa, declara os Estados no 'exercício de sua legítima soberania'. Estava aí plantado o primeiro marco do debate que definiria a fisionomia do novo sistema, nos próximos quarenta anos.

Nesse momento, de forma razoavelmente convergente, tanto positivistas quanto liberais enxergavam a nova república imersa em um quadro de "[...] realidade social profundamente fragmentada e dispersa" sob uma estrutura política bastante frágil (HOLLANDA, 2008, p.27). Porém, enquanto liberais, como Rui Barbosa, advogavam por uma república com participação plena da população – com o conceito de poder entendido como delegação –, e por um aprendizado político se dando conjuntamente à essa sociedade fragmentada e dispersa, os positivistas, por outro lado, corolários das idéias comtianas, acreditavam na temeridade da concessão da representatividade política à uma população inábil e deseducada, devendo os rumos do país permanecerem a cargo de uma elite cientificamente instruída (HOLLANDA, 2008).

No fim, ao se configurar a República, nessa suave transição conduzida pelos militares, edificada sobre a idéia compartilhada de incapacidade revolucionária ou mesmo reformista do cidadão comum, e acomodando as diferenças ideológicas dos distintos grupos, o que se viu foi a materialização do poder das províncias (que passaram a ser denominadas Estados) em um regime de tipo federativo e descentralizado (CUNHA, 1986).

Como uma espécie de síntese precária entre as posições divergentes, e mantendo o legado de acomodação de reivindicações distintas no interior de coalizões de poder no país, tinha-se que: (i) os liberais haviam deixado de lado seu programa radical de transformações políticas e sociais (CARVALHO, J.M., 1977); e, (ii) os positivistas, através de Benjamin Constant<sup>6</sup>, adaptaram sua doutrina às necessidades do Estado e às demandas das chamadas camadas médias do país, que pressionavam por formação superior (CUNHA, 1986).

---

<sup>6</sup> Existiam diversas diferenças conceituais e programáticas entre os positivistas no Brasil. Os mais ortodoxos, por exemplo, viam na ocupação de cargo público por parte de Benjamin Constant, uma traição aos princípios positivistas comtianos. Em relação a essas divergências, ver: CARVALHO (1998). Ato contínuo, eram contrários à idéia de congressistas legislando sobre ensino superior, uma vez que esses não eram filósofos, portanto não competentes para tal (CUNHA, 1986). Entretanto, essa ambigüidade parece difícil de ser resolvida sem a adesão de uma coalizão de forças no interior do Estado que libere o ensino de qualquer amarra burocrática. Foi o que fez, nos limites da atuação política, Benjamin Constant enquanto ministro da instrução. Por conta dessa ambigüidade irreparável, o presente texto não se constrange em colocá-lo como representante dos ideais positivistas na Primeira República, mesmo assinalando as divergências internas dessa ideologia.

Concomitante a esse fato, se observa um outro, de extrema relevância para a compreensão do ensino superior no país à época: os novos estados, como era de se esperar com a federalização, passaram a ter demanda crescente por atividades relacionadas à elaboração de leis, à administração de suas máquinas públicas, às finanças estatais, entre um grande número de outras atividades burocráticas, que, sem dúvida, passaram a exigir um enorme contingente de bacharéis em direito, em engenharia e mesmo em outras formações técnicas (CUNHA, 1986).

No meio desse quadro sócio-político, e de forma bastante oportuna aos interesses de um mercado incipiente, a filosofia educacional dos positivistas para o ensino superior se apresentava seguindo o princípio do "ensino livre", no qual o Estado deixaria de ter qualquer responsabilidade sobre a legislação da matéria, ou qualquer exclusividade sobre a criação e manutenção de faculdades e demais instituições. Os mais radicais, tais como Teixeira Mendes, partilhavam da idéia de ciência (e da liberdade de ensino) em um lugar longe do caráter herege da universidade e do espírito estatal protetor que só servia para "profaná-la" (MENDES apud CUNHA, 1986, p.90); na mesma linha de Pereira Barreto, para o qual "a Igreja e a Academia, tais são [...] as duas grandes cúmplices que estão resolvidas a instruir-nos – embrutecendo-nos. É o ensino, emanado dessas duas corporações, que constitui a verdadeira fonte da corrupção dos nossos costumes sociais" (BARRETO apud PAIM, 2000, p.37).

Porém, em geral, defendiam os positivistas a criação de instituições e faculdades também por iniciativa dos estados e de particulares, tendo seus próprios sistemas de admissão e práticas pedagógicas, professores livres (sem necessária comprovação acadêmica), com sistemas administrativos próprios e, às vezes, contrários até à emissão de diplomas (CUNHA, 2007a).

Os primeiros movimentos na direção do ensino livre positivista podem ser encontrados na atuação de Benajmin Constant como ministro da instrução entre 1890 e 1891. Por entre seus decretos, tirou as barreiras dos egressos do ensino secundário à entrada nos cursos superiores, equiparou os diplomas particulares aos emitidos pelas instituições federais e, de quebra, instituiu no ensino secundário do Distrito Federal (na época, no Rio de Janeiro) um método nos moldes comtianos,

"[...] do mundo natural ao social; das ciências físicas, da matemática e da biologia, à sociologia e à moral" (CUNHA, 1987, p.172).

Tendo na posição máxima do país para o setor um elemento facilitador das reformas dos positivistas, e em meio à demanda crescente por diplomas, logo começaram a surgir escolas superiores livres, muitas das quais sequer preocupadas em obter equiparação com as instituições federais para a emissão de diplomas; entre 1891 e 1910, nada menos que 27 escolas superiores foram criadas, todas ofertando cursos de caráter técnico-profissionalizante, como medicina, odontologia, economia, agronomia e engenharia (CUNHA, 1987), entre outros.

Dentre elas, tem-se, por exemplo: a instalação da Escola de Engenharia Mackenzie, em 1896, em São Paulo, que viria a compor o que hoje é a Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) (UPM, n.d); a instalação em 1902 da Academia de Comércio do Rio de Janeiro, reconhecida por decreto federal em 1905 (BRASIL, 1905), hoje como parte da Universidade Cândido Mendes (UCAM) (UCAM, n.d); e a instalação, no mesmo ano, da Escola de Comércio de São Paulo, que viria a se tornar a Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP), motivada pelas expansão de ferrovias e bancos pela capital paulista, e pela construção do cais do Porto de Santos (POLATO, 2008).

Essa desoficialização, foi logo depois fortalecida pelo Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911 (BRASIL, 1911), também conhecida como Reforma Rivadávia Corrêa (FÁVERO, 2006), que propiciou iniciativas independentes de criação de universidades estaduais e privadas. Nessa toada, por exemplo, surgiram em 1909 a Universidade de Manaus, em 1911 a de São Paulo, e em 1912 a do Paraná<sup>7</sup>, como instituições livres e independentes de amarras institucionais fornecidas pelo Estado,

---

<sup>7</sup> Aqui cabe um adendo importante: é comum, ao se investigar a bibliografia especializada na constituição do ensino superior brasileiro, se encontrar divergências em relação às primeiras universidades do país. Além disso, pouco material se debruça sobre a historiografia dessas primeiras instituições. Não há, por exemplo, nenhuma correspondência acerca do termo "universidade de Manaus" (e variações) na extensa base de dados Scielo. O mesmo ocorre com os termos "universidade do Paraná". Ademais, invariavelmente, "universidade de São Paulo" remete à USP, e não à experiência privada de 1911. O pioneirismo dessas instituições, embalado pelo domínio ideológico do positivismo na infante República, parece não despertar debate mais intenso para além de algumas poucas e valiosas fontes. O mesmo vale para as escolas e institutos isolados que, em alguns casos, possuem como únicas fontes os próprios *websites* institucionais.



ainda que amparadas na normatização do "ensino livre" do governo central (FÁVERO, 2006).

Em comum, todas elas com forte caráter pragmático, e com cursos profissionalizantes arranjados sob uma estrutura burocrática comum. A Universidade de Manaus, de início Escola Universitária Livre de Manáos, de origem militar, ofertava os cursos de Instrução Militar, Engenharia Civil, Agrimensura, Agronomia, Indústrias, Ciências Jurídicas e Sociais, Ciências Naturais e Farmacêuticas e Letras; funcionou até 1926, quando foi desativada e desmembrada em unidades isoladas de ensino (UFAM, n.d).

A Universidade de São Paulo, de 1911, foi uma iniciativa privada, de inspiração positivista; oferecia os cursos de Belas Artes, Comércio, Farmácia, Medicina e Cirurgia, Odontologia, Medicina Veterinária, Ciências e Letras; com o restabelecimento das obrigações do Estado sobre o ensino superior (ocorrido em 1915), principalmente com a disposição em lei de que instituições privadas deveriam ter pelo menos 5 anos de funcionamento para serem reconhecidas, acabou tendo vida curta: a instituição formou sua última turma em 1917 e encerrou oficialmente suas atividades em 1928. (APESP, 1990).

A Universidade do Paraná, criada em 1912 igualmente sob forte influência positivista (CAMPOS, 2009), também foi uma iniciativa privada. Como as demais, instituiu-se nos moldes napoleônicos, com cursos profissionalizantes (Ciências Jurídicas e Sociais, Engenharia, Odontologia, Farmácia e Comércio) (CROCETTI et al, 2011). Idem, teve curta duração (pelo menos no formato de universidade), porém não chegou a ser destituída por completo, mantendo seus diversos cursos independentes mas subordinados a um mesmo diretório; acabou passando as 3 (três) décadas seguintes à sua criação oficial lutando pela sua restauração e veio a ser federalizada na década de 1950, tornando-se a Universidade Federal do Paraná - UFPR (UFPR, n.d).

O ensino superior "desoficializado", como um todo, durou pouco no país: o Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915, do governo central, restabelece o controle estatal do ensino e reorganiza os níveis secundário e superior na República. Além disso, cria O Conselho Nacional de Ensino, órgão consultor e fiscalizador do

governo para as instituições federais ou equiparadas (privadas ou estaduais) e, de quebra, em seu artigo 6º sinaliza, enfim, para a criação da primeira universidade oficial do país, no Rio de Janeiro:

quando achar opportuno, reunirá em Universidade as Escolas Polytechnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a ellas uma das Faculdades Livres de Direito dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edificio para funcconar. (BRASIL, 1915, p.3028).

De fato, a primeira universidade oficial criada no Brasil foi a Universidade do Rio de Janeiro, instituída em 1920, cinco anos após a sinalização do governo federal. Oficial, mas não concreta: constituía-se, no final das contas, meramente na junção de três escolas de caráter técnico e profissionalizante, que na prática continuaram a funcionar de forma separada, sem nenhuma articulação entre si, sem nenhuma alteração curricular que garantisse mínima unicidade, e sem nenhuma adoção de práticas pedagógicas ou mesmo administrativas em comum; mesmo modelo, aliás, logo depois adotado pelo Estado de Minas Gerais quando da criação de sua universidade, em 1927 (MENDONÇA, 2000).

Não se pode perder de vista, contudo, que o elemento central da universidade humboldtiana, a filosofia (HOHENDAHL, 2011; PEREIRA, 2009; FEHER, 2001; OLIVEIRA, L., 2000) – herdeira, nesse caso, do rico idealismo alemão, de nomes como Immanuel Kant, Johann Fichte, Friedrich Hegel, Schelling, dentre outros – era (e é) para o positivismo, mera abstração metafísica desprovida de sentido científico (COMTE, 1983 [1830-1842]). Trata-se de uma "filosofia transitória" (COMTE, 1983, p.6) que marca a passagem de uma sociedade que evoluiu de uma crença teológica, onde causas e efeitos "[...] são produzidos pela ação direta e contínua de agentes sobrenaturais [...]", para uma outra, onde o espírito humano se dirige aos fenômenos naturais através de "raciocínio e observação" (COMTE, 1983, p.4) em busca de suas leis efetivas.

A filosofia para os positivistas, portanto, seria um saber menor, especulativo, que ao lado de outras ideologias refletiriam um estágio não plenamente evoluído da humanidade. Por outro lado, as ciências naturais e suas quatro categorias fundamentais de fenômenos (astronômicos, físicos, químicos e fisiológicos) (COMTE, 1983), essas sim dotadas de rigoroso método científico, de fenômenos observáveis e controláveis, de leis e teorias universalizáveis, se constituiriam no verdadeiro saber válido. Ao lado dessas, uma última categoria ainda precisaria evoluir até o seu estágio positivo: a dos fenômenos sociais; a esta categoria, dizia Comte (1983, p.9):

Os métodos teológicos e metafísicos que, relativamente a todos os outros gêneros de fenômenos, não são mais agora empregados por ninguém, quer como meio de investigação, quer até mesmo como meio de argumentação, são ainda utilizados, nesta ou naquela direção, em tudo o que concerne aos fenômenos sociais, a despeito de essa insuficiência já ser percebida por todos os bons espíritos, cansados de vãs contestações intermináveis entre o direito divino e a soberania do povo.

Diante do diagnóstico comtiano da precariedade evolutiva do pensamento filosófico, seria natural supor que seus seguidores brasileiros, numa república que ainda engatinhava, e de intelectuais carentes de ideologia (GIANNOTTI, J.A., 1983) manifestassem predileção pelas ciências naturais e exatas. Tal fato fica evidente nessa expansão positivista do ensino superior de fins do Séc. XIX e início do Séc. XX, dada em escolas ou instituições de caráter técnico-profissional.

A filosofia dos tempos da colônia era a filosofia escolástica, clássica, teológica, onde batina e conhecimento se misturavam, tornando irreconciliáveis o espírito positivista republicano com a filosofia dos tempos da igreja e da monarquia. Mas, mais intrigante que a divergência, é a convergência em torno de uma política educacional semelhante: independente da monarquia arraigada ao saber teológico ou do positivismo empenhado na cientificização da nação, a origem e a expansão do

ensino superior, ao adentrarmos num modernismo tardio, se deu por entre escolas profissionalizantes e longe da universidade.

A resistência da metrópole portuguesa à criação da universidade na Colônia ao longo de séculos, e o posterior modelo utilitarista e de escolas fragmentadas que ela ajudou a desembarcar por aqui no início do Séc. XIX, pareciam ter esterilizado o terreno sob o qual se pretendia fazer surgir a universidade brasileira.

As experiências descentralizadas da Primeira República, somadas às posteriores experiências de Rio e de Minas após o decreto (re)centralizador de 1915, não devem ser consideradas nada além de tentativas mal-sucedidas (TEIXEIRA, 1989).

De forma paradoxal, o modelo de ensino superior de escolas técnicas, trazido pela monarquia portuguesa, encontra continuidade nos republicanos positivistas avessos à coroa e ao que ela representava, como fica perceptível nas primeiras tentativas de instituição das universidades. Observa-se aqui a marca de uma dialética brasileira bastante particular, em que a antítese não rompe abruptamente dos estágios anteriores, mas sugere, ao invés disso, uma conformidade bastante oportuna entre posições aparentemente antagônicas: assim se deram as passagens por entre os momentos marcantes que resultaram da transformação da Colônia à República; assim se deu o desenvolvimento do ensino superior, subsequente à transferência do Reino, trazendo a marca do continuísmo.

Ademais, essa vertiginosa expansão na oferta de cursos superiores profissionalizantes – expansão, como já vista, que ocorre apesar de nossa vacilante universidade –, combinada com a crescente procura por diplomas para as carreiras burocráticas ou liberais, traz à reboque um colateral efeito da busca pela formação superior à todo custo: "premidos pela ideologia do bacharelismo, os jovens das classes dominantes e das camadas médias buscavam obter, de qualquer maneira, um diploma superior, qualquer que fosse" (CUNHA, 1987, p.179).

Na literatura nacional, tal fenômeno do bacharelismo não é objeto recente. Para Buarque de Holanda, por exemplo, remonta justamente a uma herança portuguesa colonial:

Em quase todas as épocas da história portuguesa uma carta de bacharel valeu quase tanto como uma carta de recomendação nas pretensões a altos cargos públicos. No século XVII, a crer no que afiança a *Arte de furtar*, mais de cem estudantes conseguiam colar grau na Universidade de Coimbra todos os anos, a fim de obterem empregos públicos, sem nunca terem estado em Coimbra. (BUARQUE DE HOLANDA, 1995 [1936], p.157)

Principalmente durante a Colônia e o Reino, mas mesmo ao longo do Império e da República, tanto lá como cá, a esse gosto pela forma, materializado na posse e ostentação de um diploma, se combinavam outros contornos: tal adorno acadêmico permitia a promoção da ascensão social (não necessariamente material); a manutenção de uma certa distância da rudeza do ruralismo tupiniquim; e a proximidade com os gostos tidos como refinados de uma Europa cada vez mais moderna e burguesa; era, sem dúvida, um elemento de diferenciação social numa sociedade rural e patriarcal (FREYRE, 1968 [1936]), mesmo que a posse do título viesse acompanhada de conteúdo acadêmico pouco significante, irrelevante para aquele que o detinha, ou ainda, mesmo que tal título fosse conquistado nas formas relatadas por Buarque de Holanda logo acima.

Ao longo da Colônia, ou já no período imperial, o bacharelismo podia se manifestar por entre dois pólos aparentemente antagônicos, porém complementares, desde um estranhamento pós-formação européia, de repulsa à vida em um lugar tão longe da metrópole ou da influência civilizatória européia que só poderia conhecer a ignorância, até à possibilidade de ascender por entre a burocracia estatal:

Cláudio Manuel da Costa, de volta ao Brasil, depois de cinco anos de Europa, não contém nem disfarça o desencanto diante da paisagem tristonha. Não eram estas na verdade 'as aventureiras praias de Arcádia' onde 'O Som das águas inspirava a harmonia dos versos'. Depois de cinco anos de volutuosa formação intelectual, junto ao Mondego, de águas tão azuis, só lhe restava aqui, à sombra dos cajueiros, à margem de rios de águas barrentas e entre gente tão perversa como a paisagem, pela 'ambiciosa fadiga de minerar a

terra' 'entregar-se ao ócio, sepultar-se na ignorância'. (FREYRE, 1968 [1936], p.376-377)

O letrado se torna letrado para conquistar o cargo, para galgar o parlamento, até que o assento no Senado lhe dê o comando partidário e a farda ministerial, pomposa na carruagem solene. Na base da pirâmide, a apatia, a indiferença, o alheamento, periodicamente acordados pelos capangas, no interior, pelos capoeiras, nas cidades, substituídos, na paz, pelo bacamarte oficial, enquanto, no outro extremo, o emprego empolga as imaginações, ocupa as combinações ministeriais, numa febre sem correspondência com a atividade econômica. (FAORO, 2001 [1958], p.467)

A partir de uma subjetividade arquitetada no refinamento do ensino superior europeu, o bacharel exigia seu corolário: a diferenciação do matuto, galgada por entre a carreira na burocracia, ou através de profissões liberais cujo ofício trazia distinção. O "doutoramento" era a coroação da cordialidade do qual tratava Buarque de Holanda (1995 [1936]).

No primeiro movimento significativo de expansão do ensino superior no país, para além da hierarquização dos saberes promovida pelos positivistas, e mesmo trazendo os vícios anteriores à República da caracterização do ensino superior com viés demasiado pragmático, voltado à formação técnico-profissional, forçosamente ajustado aos ditames políticos e econômicos dos grupos organizados que orbitavam em volta dos poderes estatais ou oligárquicos, deve-se somar mais essa preocupante característica: o da formação destituída de conteúdo, obedecendo ao critério das possibilidades de carreira, adornadas pelo simbolismo decorrente da posse do título acadêmico.

No que diz respeito à qualidade daquilo que se ofertava, a expansão também criou outras deficiências: as admissões aos cursos eram cada vez menos exigentes para que não houvesse risco de perda do fluxo de alunos e conseqüente

perda de receita financeira; e os programas de ensino sofriam constantes alterações conforme conveniência de alunos e professores (CUNHA, 1986).

Para o presente estudo, ainda mais importante que apontar tais deficiências dessa expansão positivista (deficiências essas bastante comuns àqueles que acompanham a expansão nas últimas décadas do ensino superior privado no país), é o de assinalar que: do nascimento do ensino superior no país, traz-se esse culto ao título; a hierarquia de saberes (com as ciências naturais no topo); a praticamente inexistência do ensino superior humanista voltado ao pensamento crítico; e o fato de que as mudanças conceituais, por mais bruscas que possam parecer, quase sempre buscam acomodar as estruturas de poder anteriores.

Por fim, em relação à universidade, a situação só viria a se reverter na década de 1930, com a intensificação do debate em torno da universidade no interior da sociedade, pretensamente materializado na chamada "Reforma Campos", já no Governo de Getúlio Vargas, e na constituição das universidades em São Paulo (USP, em 1934) e no Rio de Janeiro (UDF, em 1935) (CUNHA, 1986).

## **2.4. A Era Vargas**

O Governo Vargas compreende o período que vai de 1930 a 1945, e é marcado por intensa agitação social, econômica e política no país e no mundo. O *crash* da bolsa de Nova York acabara de acontecer na quinta-feira negra de 24 de outubro de 1929 tornando os EUA o "[...] epicentro do maior terremoto global jamais mensurado na Escala Richter da história econômica" (HOBSBAWM, 1995, p.86, tradução nossa); a frágil República de Weimar, "[...] que havia sido pouco mais que o império alemão derrotado, mas sem o Kaiser" (HOBSBAWM, 1995, p.128, tradução nossa), erigida sobre os escombros e sobre a humilhação pós rendição alemã da

Primeira Guerra, de uma esquerda vacilante e de uma direita extremamente ativa (TRAGTENBERG, 2009)<sup>8</sup>, dava sinais de esgotamento, vindo a abrir caminho para a ascensão do nazismo; e a União Soviética, já sob domínio de Stálin, e vivendo seu período de maior sectarismo e repressão, iniciava, ainda em 1929, seus planos quinquenais de coletivização e de industrialização avançada, que lhe permitiria atravessar a crise combinando alto crescimento econômico e brutalidade estatal (HOBASBAWM, 1995). A década que inicia mergulhando o mundo em uma profunda crise econômica, termina com a eclosão da II Guerra Mundial na Europa, envolvendo quase o planeta inteiro no conflito bélico.

Quando Getúlio Vargas chega ao poder com a chamada "Revolução de 1930"<sup>9</sup>, encontra aqui um quadro de fragilidade institucional e crise econômica: o país possuía um sistema constitucional-legal artificialmente aderido ao tecido sócio-cultural nacional, sob o qual prevalecia a força política das oligarquias regionais; além de uma situação fiscal precária, com pouca capacidade de tributação e com gastos públicos desmedidos, muito em decorrência dos arranjos de poder que asseguravam a manutenção dessas oligarquias e de seus privilégios (BRESSER-PEREIRA, 2009); o mercado mundial de café, principal *commodity* na pauta de exportações do país, sofria com os efeitos da crise de 1929, e acentuava-se, como consequência, o desemprego e a miséria (GIANNOTTI, V., 2007); apesar desse quadro interno pouco otimista, Vargas tentaria aproveitar o contexto internacional da Grande Depressão de 1929 para impulsionar um projeto nacionalista com forte industrialização (BRESSER-PEREIRA, 2009), revertendo a política não-intervencionista do liberalismo da Primeira República.

Ainda que Vargas tenha sido conduzido à chefia do Estado pela força dos militares e de oligarquias dissidentes, parte importante dessa nova agenda nacionalista dependia do controle dos poderes oligárquicos locais e da transferência do poder dos governos estaduais – recém fortalecidos com o federalismo da Primeira República – para o governo central, em uma tentativa bem sucedida, a bem

---

<sup>8</sup> Apenas como curiosidade, para dar mostras dessa intensa atividade: entre 1918 e 1933, na República de Weimar, a extrema-direita foi responsável por mais de 2.000 atentados políticos (TRAGTENBERG, 2009).

<sup>9</sup> O presente trabalho se filia àqueles pensadores que dizem ter se tratado mais de um "golpe" do que propriamente de uma revolução, como Antunes (2011).



dizer, de re-centralização do aparato burocrático, a partir de três estratégias principais: (i) o aparelhamento dos estados com a nomeação de tenentes interventores como governadores; (ii) o aumento do tamanho da máquina pública, inchando e subdividindo a estrutura; e (iii) a centralização de políticas antes divididas com os estados, como as políticas imigratórias, por exemplo (CUNHA, 1986).

Por outro lado, parte importante dessa mesma agenda se concentrava na desmobilização da classe trabalhadora emergente, de forte inspiração anarquista e comunista, e que vinha se fortalecendo ao longo da Primeira República, mesmo sob intensa repressão estatal (GIANNOTTI, V., 2007). Um movimento operário forte, organizado e combativo, era um evidente entrave para o acúmulo de capital e para a consolidação de uma classe industrial no país. Nesse ponto, Vargas atuou em duas frentes principais: (i) concedeu direitos trabalhistas reivindicados pelos operários desde pelo menos a Primeira República, como a redução da jornada de trabalho para 8 horas diárias, o direito ao descanso semanal remunerado, a limitação do trabalho noturno de mulheres e crianças, entre outros<sup>10</sup> (GIANNOTTI, V., 2007); mas (ii) buscou subsumir todo o ímpeto das lutas dos movimentos reivindicatórios dos trabalhadores à tutela do Estado, principalmente a partir do Decreto nº 19.770 de 1931 (BRASIL, 1931), que regularizava a atividade sindical, tornando os sindicatos meros órgãos assistencialistas (ANTUNES, 2011) e pelegos<sup>11</sup>, além de reprimir violentamente, sempre que julgasse necessário, movimentos que escapassem do controle de seu aparato institucional (CUNHA, 1986).

Entre a classe média, crescia a identificação e a adesão às idéias fascistas, de forte apelo nacionalista e anti-comunista, principalmente consubstanciadas através da Ação Integralista Brasileira (AIB), movimento político fundado por Plínio Salgado em 1932 (CALIL, 2001). Para os integralistas, o fortalecimento do movimento operário era tido como fato de enorme temeridade: o

---

<sup>10</sup> Tais ações viriam a culminar com a Consolidação das Leis do Trabalho, em 1943 (BRASIL, 1943).

<sup>11</sup> O sindicalismo durante a Era Vargas foi "um sindicalismo castrado, algemado, que nada tinha a ver com o antigo sindicalismo livre do começo do século. Um sindicalismo que deveria deixar de ser um touro bravo para se tornar um boi manso, pacífico. A palavra 'pelego' passou a ser adotada, pelos sindicalistas de luta, nesta época. Pelego, no dicionário, significa a pele de carneiro que, colocada entre a sela e o cavalo, serve para amaciar o choque entre os dois. Sua função é a de fazer o cavalo aceitar, mansamente, o peso do cavaleiro." (GIANNOTTI, V., 2007, p.134-135).

liberalismo dos intelectuais da Primeira República, incapaz de conduzir a um projeto de nação para além de um projeto de Estado, formal mas não real, oligárquico e de fortalecimento provinciano, abria, fatalmente na percepção dos fascistas da AIB, espaço para uma revolução comunista no país; a sensação de instabilidade gerada pela instauração de um governo provisório acentuava ainda mais esse temor, porém acenava para uma oportunidade de fortalecimento do movimento:

A reorganização política esvaziara o poder, com o propósito de reformá-lo. No discreto vácuo aberto, precipitam-se as correntes para ocupá-lo. O integralismo, moldado sobre o fascismo, com adaptações nacionais, se expande em nível nacional, colhendo a herança abandonada da direita nacionalista da década de 20. Segundo um dogma que recebera contribuições antigas e recentes, o liberalismo, entregando a sociedade a si própria, não passava do anarquismo latente, caldo propício ao golpe comunista. (FAORO, 2001 (19580, p.828).

O movimento, com rapidez, passa a agregar membros do alto clero católico, que vinham levemente enfraquecidos pelo liberalismo da Primeira República, além de militares que, de fato, sempre estiveram por entre os corredores do poder. Mas, passa a contar, também, com a adesão de intelectuais (CUNHA, 1986) que, não se pode perder de vista, concordavam com a análise geral manifesta ao longo da Primeira República de que havia por aqui um estado forçosamente colocado sobre uma população incapaz do exercício da liberdade de escolha ou do cotidiano democrático, dentre eles os positivistas, os mais radicais a esse respeito, e enfáticos quanto à necessidade do caráter centralizador e elitista do estado condutor das massas incultas.

Intelectuais se aproximam, senão que aderem, ao movimento, com as francas simpatias da hierarquia católica e algum favor nas classes armadas, sobretudo na Marinha. O namoro ou a mancebia era natural: sob um quadro importado e nacionalizado oferecia-se a oportunidade de um governo estamental, de comando de cima para baixo, coerente às aspirações de universitários cultivados para o

exercício do poder sem a disputa plebéia. Governar seria ofício pedagógico de grupos remanescentes da velha República, remodelada autoritariamente. (FAORO, 2001 [1958], p.829).

Vargas, com forte identificação com as idéias fascistas, percebia na ascensão do integralismo um instrumento de combate ao movimento comunista e aos liberais; de quebra, esperava que o apelo nacionalista da AIB contribuísse ideologicamente para a dissolução do federalismo e a favor de seu projeto nacionalista (CUNHA, 1986).

O projeto educacional de Vargas foi colocado exatamente nessa polarização classista: buscou desenvolver um sistema de ensino com forte ênfase na profissionalização e na capacitação para o trabalho técnico, principalmente fabril e de escritório, ao passo que manteve o sistema universitário sem expansão significativa e razoavelmente fechado, destinado à formação elitista (FÁVERO, 2006). De um lado, portanto, os setores da classe média, contando com plena abertura política para se organizarem em sua frente integralista-fascista; de outro, o recrudescimento da repressão aos trabalhadores organizados. Aquela destinada aos cargos públicos e às profissões liberais universitárias, esta à formar-se como mão-de-obra manufatureira no ensino técnico.

#### 2.4.1. O Estatuto da Universidade: retórica conciliadora, ação nem tanto

Concomitante a esse arranjo social estamental varguista, no interior da intelectualidade nacional, o debate sobre o ensino superior e a universidade seguia seus próprios rumos, com destaque a pelo menos dois movimentos principais:

(i) Em São Paulo, por iniciativa do jornal *O Estado de S. Paulo*, e de seu proprietário Júlio de Mesquita Filho, o liberal Fernando de Azevedo conduziria ainda

em 1926 um inquérito sobre a instrução pública com educadores e especialistas do estado paulista; por entre outros objetivos mais amplos acerca da educação como um todo, procurava identificar quais seriam os elementos desejáveis na eventual instauração de uma universidade (SOARES, 1978). Tal inquérito, mais as contingências políticas e econômicas que levaram a perda da hegemonia paulista no quadro nacional do Governo Provisório, levariam à formação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934 (SCHWARTZMAN, 2006);

(ii) E no Rio de Janeiro – e de lá para o restante do país – a partir da criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, que também iria conduzir, em seus próprios termos, inquéritos sobre a instrução ainda em 1927 (PAIM, 1981). Tal qual fizeram os paulistas, a ABE especulou com professores e especialistas de várias regiões do Brasil sobre os problemas educacionais, obtendo resultados que podem ser resumidos em duas posições antagônicas: de um lado, partidários de um ensino técnico, com ênfase na instrução moral e católica, cujo projeto de nação deveria passar pela homogeneização da formação média e pela formação do magistério para o ensino secundário; de outro, partidários da construção de universidades autônomas voltadas aos estudos desinteressados de cultura geral e com ênfase em pesquisa, bem aos moldes da reforma alemã (CARVALHO, M.M.C., 1998). O primeiro grupo, do ensino médio e técnico, da construção moral e católica da nação, identificou-se amplamente com a reforma educacional getulista.

Em comum, no entanto, tanto os paulistas do "inquérito Azevedo" quanto os grupos em torno da ABE partilhavam da idéia da necessidade da formação de uma elite intelectual no país que, às expensas da radicalização nacionalista que viria com Vargas, também seria um elemento de integração nacional (PAIM, 1981; CARVALHO, M.M.C, 1998). Nos dissensos da ABE, entretanto, é possível observar a força reacionária ainda persistente e resistente, entre os educadores, da tradição educacional construída ao longo da Colônia, assentada na moral cristã e na formação média homogênea. Tal força começou a se materializar, a propósito, em pouco tempo de Governo Provisório: dias após a posse de Francisco Campos como

Ministro da Educação, Vargas assinaria decreto autorizando o ensino de religião nas escolas federais, estaduais e municipais<sup>12</sup> (CUNHA, 1986).

Mas o Governo Provisório de Vargas, apesar de seu projeto político imposto de cima para baixo e de sua estreita relação com o alto clero, procurava manter uma retórica conciliadora com os grupos liberais que reivindicavam a universidade moderna e autônoma (PAIM, 1981; CUNHA, 1986; MENDONÇA, 2000). Logo que assume o poder, em abril de 1931, publica o Decreto nº 19.851, chamado de Estatuto da Universidade Brasileira, posteriormente conhecido como Reforma Campos, no qual resgata as responsabilidades federais relacionadas ao planejamento e ao controle da educação superior e, declara, finalmente, a universidade como seu arranjo institucional preferencial (BRASIL, 1931, p.5800):

O Decreto nº 19.851/1931 dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. (BRASIL, 1931, p.5800).

O tom conciliador continua – apesar de, no limite, revelar mais a habilidade política de Vargas do que uma agenda concreta –, como se observa logo no primeiro artigo do Estatuto, que faz breve menção aos elementos há muito reivindicados de ciência pura e de cultura desinteressada que compunham o ideário da universidade (TEIXEIRA, 1989; MENDONÇA, 2000; FÁVERO, 2006):

O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaesquer domínios

---

<sup>12</sup> Francisco Campos foi um dos líderes do movimento fascista mineiro Legião de Outubro. Em um desfile por ele liderado, contou-se com a presença de Vargas e do Arcebispo de Belo Horizonte. O decreto autorizando o ensino religioso foi assinado 9 (nove) dias depois desse encontro (CUNHA, 1986).

dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de actividades que requerem preparo technico e científico superior; concorrer, emfim, pela educação do individuo 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. (BRASIL, 1931, p.5800).

Ainda, o Estatuto abria a possibilidade para a construção da universidade ao redor da Faculdade de Educação, Ciências e Letras "[...] que, nas universidades alemãs, representavam o órgão universitário por excelência, integrador das demais atividades e fonte de pesquisas inovadoras [...]" (PAULA, 2009, p.74), ao invés das tradicionais escolas profissionalizantes (TEIXEIRA, 1989):

Art. 5º A constituição de uma universidade brasileira deverá attender ás seguintes exigencias:

I - congregar em unidade universitaria pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Sciencias e Letras. (BRASIL, 1931, p.5800).

A tríade bacharelesca técnico-profissional, a essa altura já clássica na formação superior nacional, o Direito, a Medicina e a Engenharia, passaria então a compartilhar o espaço na universidade com o pensamento humanístico, científico e filosófico, destinados a "[...] elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica [...]" (SIC)" e contribuir para o "[...] aperfeiçoamento da Humanidade" (BRASIL, 1931, p.5.800).

Entretanto, apesar do ânimo inicial causado pelos artigos gerais do Título I do novo estatuto (Fins do Ensino Universitário), o restante do conteúdo revelava o caráter por vezes autoritário da universidade getulista, como se pode observar no detalhamento de alguns dos artigos subseqüentes, aqui sumarizados e agrupados

em torno de temas comuns, com destaque em trechos que demonstram maior ingerência do Estado:

(i) Os estados e a iniciativa privada poderiam continuar criando, mantendo e expandindo universidades, mas sob o controle do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, que gozariam de *poder de veto e intervenção sobre seus estatutos*. A prerrogativa do uso da denominação "universidade" só seria concedida para as universidades federais ou equiparadas;

(ii) Os diplomas e demais títulos emitidos pelas universidades federais teriam validade em todo o território nacional. As universidades estaduais e particulares, para obter o mesmo privilégio, deveriam ser equiparadas e, para isso, passarem pelo crivo do Ministério da Educação e posterior fiscalização regular;

(iii) *Os reitores das universidades estaduais e federais passariam a ser escolhidos pelos seus respectivos governos, a partir de lista tríplice fechada. Os professores catedráticos deveriam compor os conselhos e apontar os nomes da lista. Já os reitores das universidades privadas equiparadas deveriam ter seus nomes aprovados pelo Ministério da Educação; o mesmo ocorreria com os diretores dos institutos integrantes da universidade, que passariam a ser escolhidos pelo Governo também em lista tríplice;*

(iv) O corpo docente obedeceria a uma hierarquia tendo o professor catedrático, vitalício, no topo, como titular da disciplina e responsável pelo seu programa oficial, seguido de docentes livres e auxiliares de ensino, além de, eventualmente, professores contratados. Os professores catedráticos seriam os responsáveis pelas disciplinas que formariam os cursos e pela livre escolha de seus auxiliares de ensino e de docentes livres. Estes, responsáveis pela condução das disciplinas resultantes das divisões das cátedras;

(v) O ingresso no ensino superior voltaria a ser regido por exames vestibulares e os diplomas superiores confeririam habilitação para o exercício legal

das respectivas profissões<sup>13</sup>. (Fonte: BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de Abril de 1931).

Pouco depois do Estatuto Campos, em 1934 é fundada a Universidade de São Paulo (USP). Ressalta-se, porém, que a USP não foi um projeto federal, mas uma iniciativa do estado de São Paulo, numa tentativa combinada entre suas elites e seu governo para resgatar a hegemonia perdida com a Revolução de 1932, agora através da ciência moderna e de práticas gerenciais e de negócios (SCHWARTZMAN, 2006). Também em 1934, é fundada a Universidade de Porto Alegre, através de decreto estadual e com forte inspiração positivista, a partir da junção das escolas de Medicina, Direito, Engenharia e Belas Artes, além da previsão da criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras (UFRGS, n.d). Em 1935, é fundada a Universidade do Distrito Federal (UDF), no Rio de Janeiro, a partir da iniciativa do então secretário estadual de educação, Anísio Teixeira<sup>14</sup> (MENDONÇA, 2000). Com a exceção da positivista Universidade de Porto Alegre, que constituiria os pilares da instituição a partir das unidades isoladas da Escola de Engenharia, da Faculdade de Medicina e da Faculdade de Direito (UFRGS, n.d), ambas as universidades de Rio e de São Paulo são nucleadas a partir da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, como previa o estatuto de 1931:

A introdução da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras tinha em vista o estudo especializado, em nível superior, desses campos de cultura desinteressada e não propriamente profissional. Viria substituir o autodidatismo antes reinante nesses estudos. As primeiras escolas do tipo, no Rio (Universidade do Distrito Federal) e em São Paulo (Universidade de São Paulo, criada em 1934), trouxeram da Europa missões de professores estrangeiros para implantá-las<sup>15</sup>. Representavam real acréscimo ao ensino superior então existente no país e tinham (sobretudo em São Paulo) o

---

<sup>13</sup> Apenas a título de curiosidade: era possível obter o grau de doutor mediante a defesa de uma tese logo após a conclusão de um curso normal, técnico ou científico (BRASIL, 1931).

<sup>14</sup> Teixeira é, inclusive, largamente utilizado como fonte no presente trabalho.

<sup>15</sup> As missões estrangeiras na USP contavam com professores franceses, alemães, americanos, portugueses e italianos, dentre outras nacionalidades (CUNHA, 1986). No meio deles, por exemplo, estava o antropólogo francês Lévi-Strauss, que durante sua passagem pela universidade realizou incursões etnográficas por entre os povos nativos do Brasil, num esforço de pesquisa que culminou com o livro *Tristes Tropiques*, publicado em 1955 (STRAUSS, 1996 [1955]).



propósito de se fazerem as escolas centrais da universidade, ministrando os cursos básicos propedêuticos aos cursos das escolas propriamente profissionais de medicina, direito e engenharia e, depois, à especialização literária, científica e filosófica. (TEIXEIRA, 1989, p.106).

Ao que tudo indicava, finalmente o modelo de universidade moderna, humboldtiana, baseada em pesquisa e em sua imbricada relação com o ensino, tinha desembarcado por aqui. Entretanto, de fato, não foi isso o que ocorreu. Por hora, é preciso reconhecer que os esforços para a criação da USP e da UDF eram diferentes, porém igualmente contingenciais: em relação à UDF, o curto período em que houve um "vácuo de poder" no projeto de centralização varguista, abriu-se a possibilidade a um liberal, Anísio Teixeira, de estar à frente das reformas educacionais no Rio de Janeiro, permanecendo como secretário da educação até 1935, ano em que promoveu a fundação da universidade (CUNHA, 1986); na USP, uma combinação entre a riqueza do estado de São Paulo e seu *débâcle* na tentativa de resgate da hegemonia política em 1932, catalisaram o ímpeto da criação da universidade (SCHWARTZMAN, 2006).

Em ambas, entretanto, a força da tradição de um tipo de ensino superior utilitarista gestado pelo Império há pouco mais de um século acabaria por se impor. Até mesmo a redentora Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras transmutou-se de núcleo da integração e da articulação de saberes para mais uma, dentre outras, emissora de diplomas do conglomerado de faculdades isoladas que formavam as universidades:

Não logrou a nova universidade cumprir a sua ambiciosa missão. A tradição – a rigor antiuniversitária, se concebermos a universidade como estudos integrados dados em cooperação por várias escolas, entre as quais a de filosofia seria a central (modelo germânico) – opôs-se à posição pretendida pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Esta tradição era a da escola superior isolada e independente, de tipo profissional, que nos vinha do Império, com a fundação das escolas de medicina e de direito, as quais, com a Central de Engenharia Politécnica, criada depois, constituíam o grupo tradicional e prestigioso do ensino superior brasileiro. Em seu

desenvolvimento posterior, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, sofrendo os efeitos dessa tradição, fez-se predominantemente uma nova escola profissional de preparo para o magistério secundário, com existência isolada e independente, como as demais escolas profissionais. Deste modo, mesmo depois da criação da Faculdade de Filosofia, à Ciências e Letras e da reformulação da universidade em 1930, persistiu a tradição da escola superior independente e auto-suficiente e da universidade do tipo confederação de escolas profissionais. (TEIXEIRA, 1989, p.106-107).

No Rio, os eventos políticos da turbulenta década de 1930 tornaram a experiência da UDF ainda menos favorável ao projeto idealizado por Anísio Teixeira: com a intentona comunista de 1935 – o fracassado golpe que não havia passado de "uma quartelada de tenentes" (TRAGTENBERG, 2009, p.226) – Vargas passa a ter a prerrogativa legal de decretar estado de sítio e ganha o álibi necessário para o aumento da repressão contra seus principais rivais ideológicos: os comunistas e os liberais. Logo mais a frente, ainda capitalizando politicamente a malfadada tentativa, arquiteta o seu próprio golpe e instaura uma ditadura, em 1937, dando início a um período da política nacional que viria a ser conhecido como Estado Novo (CUNHA, 1937)<sup>16</sup>. Com o uso político e a amplificação do episódio para além de suas bases reais, e com a conseqüente instauração de um clima de terror e de caça às bruxas contra a "ameaça comunista", Vargas endurece a repressão e a perseguição contra qualquer alvo que lhe parecesse minimamente inimigo.

Em meio a esse clima, o liberal Anísio Teixeira se vê obrigado a deixar a secretaria da educação do estado; tendo sido acusado de comunista, teve ainda sua prisão ventilada pelos fascistas mais radicais (CUNHA, 1986). Como conseqüência de sua saída, não tardou para o desmanche da universidade ocorrer, tendo seu fim oficialmente decretado em 1939, e seu "espólio" incorporado à recém-criada Universidade do Brasil (UB), no mesmo ano de 1939, também no Rio de Janeiro (CUNHA, 1986).

---

<sup>16</sup> Em relação à capitalização política em cima da "ameaça vermelha", pode-se consultar ampla bibliografia sobre a farsa do Plano Cohen, um suposto plano comunista para a tomada de poder no Brasil, oportunamente denunciado por Getúlio às vésperas das eleições programadas para 1938. Como o herói do "Fico", em uma república acostumada a escrever sua história pela via oficalesca, Getúlio "salva a pátria".

A UB havia sido prevista ainda em 1937, pouco antes do golpe de Vargas, através da Lei nº 452 de 5 de julho, já com o fascista Gustavo Capanema Filho a frente do Ministério da Educação (FÁVERO, 2006). Sua proposta era a de servir como um modelo institucional para as demais universidades do país, ainda regidas pelo Estatuto de 1931. Ao longo dos seus artigos, revelava importantes indícios do estado autoritário e ditatorial que se instalaria com o Estado Novo: a escolha do Reitor e dos respectivos diretores e de suas diversas escolas e faculdades seria prerrogativa exclusiva do Presidente da República (BRASIL, 1937). Além disso, os artigos 29 e 30 proibiam, expressamente, quaisquer manifestações político-partidárias entre seus alunos e professores:

Art. 29. Os professores e os alunos da Universidade do Brasil não poderão tomar oficialmente, nem coletivamente, dentro da Universidade, qualquer atitude de caráter político-partidário.

Art. 30. Os professores e os alunos da Universidade do Brasil não poderão comparecer aos trabalhos escolares ou a quaisquer solenidades universitárias, com uniforme ou emblema de partidos políticos. (BRASIL, 1937, p.14830).

Os contornos da formação da UB também revelam a influência persistente da Igreja Católica na formação da educação superior no país: o "comunismo" de Anísio Teixeira teria sido evidenciado com a recusa deste, enquanto secretário da educação, em permitir o ensino religioso nas escolas do estado ainda no início do Governo Vargas (CUNHA, 1999); além disso, o liberalismo da UDF, manifesto na defesa do ensino leigo e gratuito, ia frontalmente contra os interesses dos católicos, interessados em institucionalizar no país um tipo de ensino superior privado e com forte conotação moral e cívica (SALEM, 1982; CAMACHO, 2002; OLIVEN, 2002)<sup>17</sup>. Aspectos estes, aliás, bastante desejados pelo getulismo, numa

---

<sup>17</sup> "A criação da Universidade do Distrito Federal, em 1934, promovida por Anísio Teixeira, foi muito mal recebida pela intelectualidade católica. Acusando seu idealizador ora de americanizar a educação brasileira, ora de comunizá-la, os católicos apontam a nova instituição como sendo não só puramente laica mas, de fato, anticatólica. Para conter o avanço da secularização da cultura superior brasileira e a infiltração da pedagogia comunista nas políticas educacionais oficiais, o

convergência curiosa: ao passo que Vargas imprimia seu projeto de industrialização que previa o distanciamento do país em relação ao seu passado parafudal, se reaproximava dos ideais educacionais dos católicos do período colonial.

A influência católica no getulismo se fez sentir, também, no golpe final dado à breve vida da UDF: Alceu Amoroso Lima, o Tristão de Athayde, um dos críticos mais radicais de Anísio Teixeira, foi nomeado reitor da universidade por Capanema, tendo a missão de conduzir seu fim e sua transição para a UB (CAMACHO, 2002).

Alceu Lima ainda foi o articulador da criação do Instituto Católico de Estudos Superiores, ainda em 1932, que viria a ser o embrião da futura Universidade Católica do Rio de Janeiro, hoje Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRIO); em 1940, a direção pedagógica e administrativa da futura universidade é confiada à Companhia de Jesus (SALEM, 1982), fato que viria a se concretizar em 1946, com o Decreto-Lei nº 8.681 de 15 de janeiro, instituindo a Universidade Católica do Rio de Janeiro (BRASIL, 1946), já após a Era Vargas, portanto. No ano seguinte à sua criação, em 1947, a Santa Sé concedia à instituição o título de "pontifícia" (SALEM, 1982).

Em relação à USP, o projeto de nucleação da universidade em torno da Faculdade de Filosofia não saiu do papel. O caráter elitista das antigas escolas profissionalizantes de medicina, engenharia, e direito, logo passou a se manifestar contra a idéia de uma subordinação conceitual e prática à Faculdade de Filosofia. Dentre as tentativas de nucleação, estava prevista a incorporação de um amplo leque de disciplinas básicas e propedêuticas desses cursos tradicionais ao departamento de Filosofia, tais como matemática, química e biologia, o que gerou profunda resistência e atos de sabotagem contra o projeto: a Faculdade de Medicina, por exemplo, impediu a ampliação de seu prédio para abrigar algumas seções correspondentes da Faculdade de Filosofia; e a Faculdade de Direito se posicionou contra qualquer tentativa de transferência para um *campus* unificado que pudesse vir a ser construído; "assim, a idéia de departamentos e institutos unificados

---

grupo volta a insistir na importância da criação de um centro livre de estudos superiores católicos." (SALEM, 1982, p.112).

foi posta de lado, tendo sido mantida em recesso durante várias décadas" (SCHWARTZMAN, 2001, p.27).

Quer seja pelo constrangimento das forças político-institucionais, quer seja pelo movimento de resistência dos velhos elitismos acadêmicos, construídos na tradição secular dos cursos técnico-profissionalizantes de formação de elites, o projeto de universidade moderna, com pesquisa e cultivo de saberes humanos diversos, encontrava resistência duradoura no país. E em meio a essa resistência, a reflexão, a filosofia, o pensamento crítico, desde sempre perdiam espaço para o pensamento pragmático utilitarista: na hierarquia dos conhecimentos, médicos, advogados e engenheiros viam antes, enquanto as disciplinas reflexivas destinavam-se ao papel secundário da formação para o magistério.

#### 2.4.2. Universidade: luxo pouco proveitoso

Uma vez instaurado o Estado Novo ditatorial em 1937, Vargas não precisou mais direcionar aos intelectuais e educadores uma retórica conciliadora. Como foi destacado em seção precedente, o pilar econômico do getulismo estava alicerçado na expansão industrial do país, fato que se deu, principalmente, a partir da intervenção do Estado na economia e da criação da indústria pesada nacional de base, como, por exemplo, as estatais Companhia Vale do Rio Doce, Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), Fábrica Nacional de Motores (FNM), entre outras (GIANNOTTI, V., 2007)<sup>18</sup>. Por outro lado, a industrialização foi também favorecida pela constrição dos fluxos de capitais externos, cessantes a partir da crise de 1929, e que incentivou a produção manufatureira interna de boa parte dos bens de consumo para a população; a expansão industrial por sua vez, passou a exigir mão-

---

<sup>18</sup> A Companhia Siderúrgica Nacional foi construída com ajuda dos Estados Unidos em troca de apoio militar e de fornecimento de matéria-prima por parte do Brasil durante a Segunda Guerra Mundial (RIBEIRO, D., 1995). A CSN foi viabilizada com os investimentos americanos através do *Export-Import Bank* (SKIDMORE, 1982).

de-obra qualificada e em elevado número enquanto o processo de urbanização se acentuava (PRADO JR, 1981).

Apesar da criação do Estatuto da Universidade, o ensino superior no período getulista pouco ou nada evoluiu. Pelo contrário, o desmanche da UDF promovido por católicos e burocratas íntimos do fascismo, e sua substituição pela autoritária Universidade do Brasil, sugerem involução no projeto educacional superior, quer seja pela não expansão, quer seja pelo seu teor reacionário. Com o Estado Novo, Vargas passa a privilegiar radicalmente a formação técnica-profissional pré-universitária, destinada à qualificação da mão-de-obra. Entre outros, o exemplo de um discurso proferido em 1940, em São Paulo, quando da formação de uma turma no Instituto Profissional Masculino, é característico dessa posição:

Acredito que o homem conquista, progressivamente, a Natureza pelo trabalho e pela ciência, e, graças a esse processo de apropriação, consegue melhorar o corpo e o espírito, elevando a condição humana e tornando a existência mais digna, **No período de evolução em que nos encontramos, a cultura intelectual sem objetivo claro e definido deve ser considerada, entretanto, luxo acessível a poucos indivíduos e de escasso proveito para a coletividade.** [...] precisamos formar uma geração de técnicos aptos a resolver os problemas do nosso crescimento e a formular a equação do nosso progresso material, que é, na realidade, a base de todo aperfeiçoamento mental e moral. (VARGAS, 1940, p.165, grifo nosso).

Com as reformas promovidas por Vargas após 1937, o ensino secundário pré-universitário se dividiu em dois ciclos – ginásial (1º ciclo) e colegial (2º ciclo) – cujo objetivo principal passou a ser a condução do aluno para determinadas vocações profissionais, com etapas propedêuticas entre si. O colegial secundário, de tipo propedêutico à universidade, continuou existindo, mas ao seu lado, separados entre si, estavam agora o normal, o agrícola, o industrial e o comercial, cada qual com seus dois ciclos específicos (CUNHA, 2005).

Em comum, o fato de que tais ciclos, dificultavam sobremaneira a mobilidade até o ensino universitário, e mesmo por entre suas distintas especificações, uma vez que a passagem para o estágio seguinte deveria obedecer, necessariamente, o caminho escolhido: o primeiro ciclo agrícola, por exemplo, permitia o ingresso apenas no segundo ciclo agrícola, com a mesma prerrogativa valendo para os demais tipos de cursos. Seguindo a mesma lógica, o passo seguinte, em direção ao ensino superior, deveria ser dado obrigatoriamente por entre o limitado leque de cursos superiores profissionalizantes afins ao curso escolhido (ROMANELLI, 1986). Obviamente, o arrependimento na escolha poderia custar ao aluno a necessidade de reiniciar seus estudos desde o 1º ciclo, ou o abandono dos mesmos pela completa falta de identificação com o ofício escolhido, entre uma miríade de outras possíveis situações desestimulantes.

Aos poucos, os cursos secundários técnicos passaram a ter legislações específicas levemente diferentes entre si, principalmente quanto ao teor das especialidades técnico-profissionais oferecidas. O ensino comercial, por exemplo, dividiu-se em um 1º ciclo básico de 4 anos, no qual se recebia o certificado de auxiliar de comércio, e um 2º ciclo técnico, de 3 anos, que permitia a certificação em uma dentre as especialidades técnicas de secretário, guarda-livros, administrador-vendedor, atuário, ou perito-contador. Seu correspondente superior seria em administração e finanças, que conferiria o título de bacharel em ciências econômicas (CUNHA, 2005). No caso do ensino comercial, o desestímulo ao ingresso em carreiras mais elitizadas era reforçado, ainda, pelo fato de que a carreira superior no comércio tinha a exclusividade de não exigir exame vestibular, ainda que fosse ofertado, em sua maioria, por instituições privadas<sup>19</sup> (CUNHA, 2005).

O ensino agrícola, dividiu-se em um básico de 4 anos, que poderia ser complementado com um adicional de 2 anos em um curso de mestría. O segundo ciclo, permitia a formação técnica em 3 anos em uma das seguintes especialidades: agricultura, horticultura, zootecnia, prática veterinária, indústrias agrícolas, laticínios e mecânica agrícola (ROMANELLI, 1986).

---

<sup>19</sup> Mesmo nas instituições mantidas pelo Estado, os estudos eram pagos. Pagava-se matrículas, disciplinas e semestres, além de toda a sorte de documentação que o estudante viesse a requerer da instituição, como diplomas, históricos, etc. (CUNHA, 2007).

O 1º ciclo do curso industrial, também de 4 anos, conduzia aos seguintes correspondentes técnicos de 2º ciclo, todos de 3 anos de duração: mecânica, metalurgia, química, eletrotécnica, eletrônica, entre outros. A formação poderia ser complementada com um ano adicional no 2º ciclo, em um estágio supervisionado na indústria. Como os demais, "a articulação do ensino industrial com os demais graus e ramos se dava de modo a facilitar as entradas e dificultar as saídas" e "a pretensão do concluinte de um curso técnico industrial de cursar uma faculdade era desestimulada pela exigência de vinculação entre a especialidade técnica adquirida e a pretendida no curso superior" (CUNHA, 2005, p.40). Se, nos demais cursos técnicos a escolha do curso superior já se encontrava restrita pela exigência de afinidade, no técnico industrial a restrição ganhava em dramaticidade, dado à necessidade de vincular o ensino superior à especialidade (BRASIL, 1942). Por exemplo, o técnico em química só poderia ingressar em um curso superior de química ou equivalente<sup>20</sup>. Por fim, em todos os cursos secundários técnicos havia, ainda, a possibilidade de formação pedagógica específica com mais um ano adicional, cujo objetivo era suprir o quadro de professores e de técnicos administrativos das próprias escolas técnicas.

No getulismo, *vis-à-vis* os elementos trazidos pelo "DNA" histórico de outros períodos – a ênfase na conformidade religiosa e moral do período colonial, a predileção pela formação profissional utilitária, e a aversão ou pouco empenho na edificação da universidade no país – incorpora-se a acentuação da divisão de classe pela via educacional através do ensino técnico-profissionalizante antes do grau superior: às camadas pobres e proletárias da sociedade só o ensino técnico, de formação de mão-de-obra farta e qualificada, seria redentora do caráter elitista do ensino superior até então vigente. Do seu particular combate ao bacharelismo, e de seu entendimento de que os brasileiros não "só aspiram ser doutores e empregados públicos", a solução, para Vargas, era a intensificação do ofício, das "escolas de fábrica" (VARGAS, 1940, p.167), dos cursos técnico-agrícola e dos cursos técnico-

---

<sup>20</sup> De acordo com o texto do Decreto-Lei nº 4.073/1942: "III. É assegurada aos portadores de diploma conferido em virtude de conclusão de curso técnico a possibilidade de ingresso em estabelecimento de ensino superior, para matrícula em curso diretamente relacionado com o curso técnico concluído, verificada a satisfação das condições de preparo, determinadas pela legislação competente." (BRASIL, 1942, n.d).



comercial (CUNHA, 2005), da limitação, enfim, das possibilidades profissionais e de formação educacional superior mediante a pertença de classe.

A redução em um nível à formação técnico-profissional foi a solução de Vargas para a qualificação em massa da mão-de-obra demandada pelo ritmo mais intenso de industrialização e urbanização. Ao mesmo tempo, o ensino técnico rural cumpriria a função de represar a fuga do campo com o conseqüente inchaço das cidades (CUNHA, 2005). Essa intensa industrialização do país no período getulista levou a um grande salto no número de operários empregados. Passou-se de pouco menos de 300.000 trabalhadores na indústria no início da década de 1920, para mais de um milhão (1.000.000) de trabalhadores em fins do seu governo (Figuras 1 e 2)<sup>21</sup>; para que se tenha uma idéia da dimensão desses dados, basta dizer que a população do município do Rio de Janeiro, capital e maior cidade do país à época, era de pouco mais de um milhão e setecentos mil habitantes (1.700.000), enquanto São Paulo, berço dessa industrialização, possuía pouco mais de um milhão e trezentos mil habitantes (1.300.000) (Figura 3).

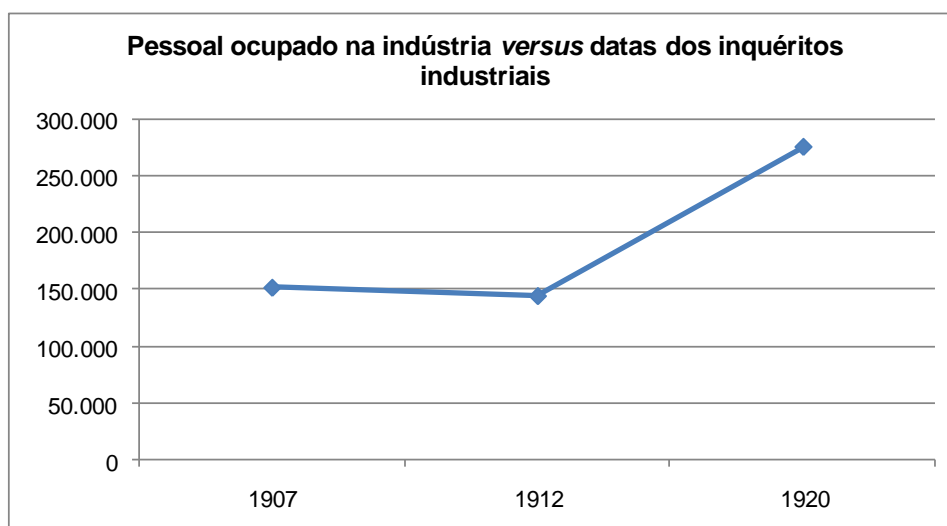


Figura 1: pessoal ocupado na indústria nas datas dos inquéritos industriais.

<sup>21</sup> Existe um período descoberto pelas estatísticas oficiais relativas ao pessoal ocupado na indústria nacional, tanto no IBGE quanto no IPEA (que utiliza outras fontes além do IBGE). Esse período compreende aproximadamente duas décadas, entre 1920 e 1939. Entretanto, o salto perceptível por entre os períodos é suficiente para o argumento que se pretende demonstrar aqui. A mesma deficiência ocorre em relação à existência de dados demográficos relativos às taxas de urbanização do país, com as séries históricas do IBGE iniciando a partir de 1940.

Fonte: Inquéritos Industriais, 1907, 1912 e Censo 1920. Tabela extraída de: Estatísticas do Século XX. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

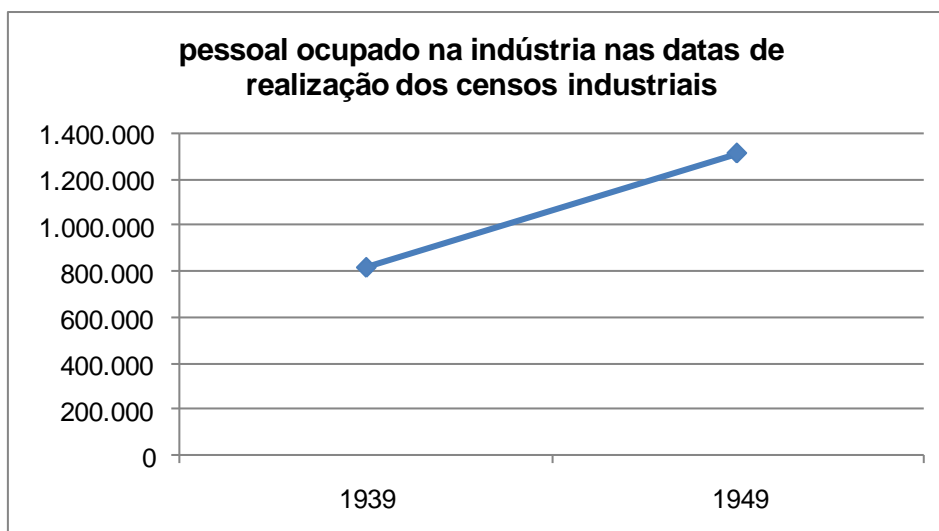


Figura 2: pessoal ocupado na indústria nas datas de realização dos censos industriais.

Fonte: IBGE, Censo Industrial de 1940/1985. Tabela extraída de: Estatísticas do Século XX. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

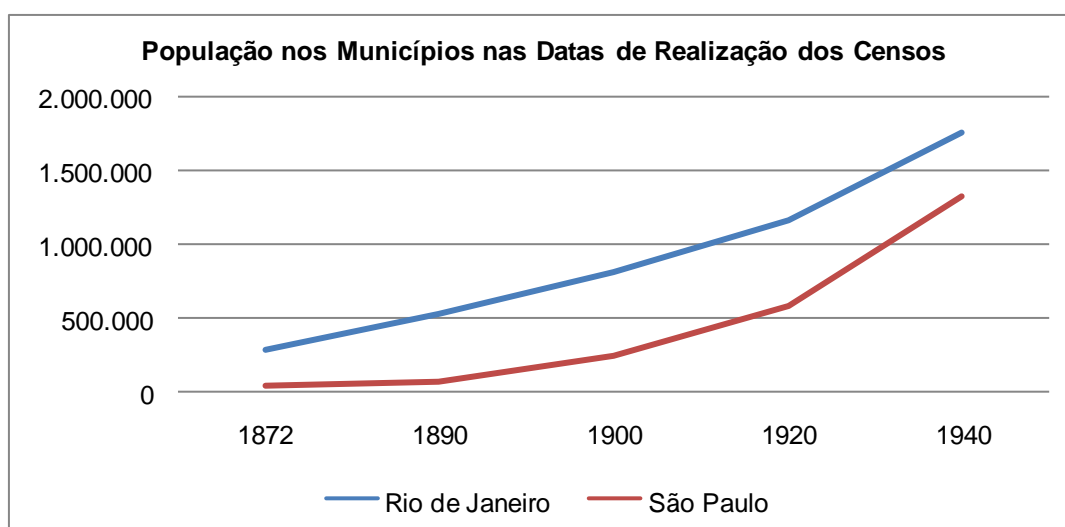


Figura 3: população dos municípios do Rio de Janeiro e de São Paulo nas datas de realização dos censos demográficos.

Fonte: Recenseamento do Brasil 1872-1920. Rio de Janeiro: Directoria Geral de Estatística, 1872-1930; e IBGE, Censo Demográfico 1940/2010. Até 1991, tabela extraída de: IBGE, Estatísticas do Século XX. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

Essa leva de trabalhadores agregados à indústria demandava ajustamentos ao trabalho fabril tanto em relação à qualificação quanto em relação à disciplina. A disciplinarização exigia, em particular, a dissolução do movimento operário organizado, levando Vargas à utilização de fortes mecanismos repressivos e coercitivos, quer seja pelo uso da força do aparelho estatal, quer seja através da imposição de leis, quer seja pelo aparelhamento de sindicatos pelegos (TRAGTENBERG, 2009; GIANNOTTI, V., 2007).

O fascismo tal como se sabe, não abre mão de sua aliança com os setores produtivos, principalmente o industrial. Nesses termos, uma classe trabalhadora organizada e combativa seria não mais do que um obstáculo indigesto para essa aliança e para o projeto de país industrializado do getulismo. Ainda que o fascismo varguista possa ser re-significado historicamente como sendo de tipo conciliador, talvez surgindo em doses homeopáticas ao longo do seu governo, e sendo considerado um episódio menor ante sua figura de grande estadista, como lembra Bresser-Pereira (2009), não se pode perder de vista esse forçoso elemento de ajuste social das camadas trabalhadoras às necessidades da classe industrial e de uma acumulação de capital por parte das classes dominantes com amplo patrocínio do Estado.

Em relação à qualificação, como se viu, a Era Vargas acentua uma divisão elitista na formação educacional do país, colocando ênfase na qualificação técnica e laboral para o exercício da mão-de-obra, ao passo que mantém fechadas – ou mais estreitas – as possibilidades das classes trabalhadoras de ingressarem na educação superior. Essa, por sua vez, continuou seu legado histórico do período monarquista, com forte ênfase utilitarista e baseada em escolas técnicas isoladas. Ainda que a universidade finalmente se materializasse nas experiências, agora mais sólidas, da USP e da incursão breve da UDF, e ainda que houvesse, finalmente, a institucionalização de um estatuto para a universidade, o getulismo não

representava, de forma nenhuma, a expansão do ensino universitário no país. Poucos movimentos, de fato, são percebidos no ensino superior após a instauração do Estado Novo. De mais expressivo, tem-se que:

O Decreto-Lei nº 6.155, de 30 de Dezembro de 1943, que reorganiza o Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agronômicas, do Ministério da Agricultura (CNEPA), originalmente instituído em 1938, e estabelece a criação da Universidade Rural (BRASIL, 1943) a partir da reunião das Escola Nacional de Agronomia e Escola Nacional de Veterinária, no que viria a se transformar futuramente na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) (UFRRJ, n.d);

E o Decreto-Lei nº 6.693, de 14 de julho de 1944, que autoriza a criação de uma entidade que iria se ocupar "[...] do estudo da organização racional do trabalho e do preparo de pessoal para as administrações pública e privada" (BRASIL, 1946, p.12.462), proporcionando as bases para a criação da Fundação Getúlio Vargas (FGV), também no Rio de Janeiro, no dia 20 de dezembro do mesmo ano (D'ARAUJO, 1999).

A FGV foi criada com o objetivo inicial de dar continuidade ao projeto de racionalização da administração pública elaborado por Vargas em 1938 quando da criação do DASP – Departamento Administrativo do Serviço Público. O propósito do DASP era o de ser uma espécie de *bureau*, um órgão administrativo central, de caráter operacional e de controle e ligado diretamente ao poder executivo (BERCOVICI, 2010). De forte inspiração taylorista, o DASP se ocupou da reestruturação da administração pública elaborando e controlando orçamentos, e racionalizando a seleção e o aperfeiçoamento de pessoal para os órgãos públicos ao longo do Estado Novo (VIZEU, 2008).

Essa ligação entre FGV e DASP passa diretamente pelas relações entre Vargas e o então presidente do DASP, Luiz Simões Lopes. Em um depoimento, Lopes atribui a criação da FGV a uma preocupação com relação ao destino do departamento em uma possível saída de Vargas do comando do país:

Surgiu então a idéia de criar uma instituição, e eu disse ao dr. Getúlio: 'Acho que não devemos estabelecer desde já o tipo de

organização que vamos criar. Vamos fazer uma coisa cheia de nuances, que possa mudar de um lado para o outro. Proponho que o senhor faça um decreto autorizando o presidente do Dasp a promover a criação de uma instituição com tais e tais fins, mas deixando a forma, a estrutura da instituição, um pouco vaga'. O dr. Getúlio assinou esse decreto, elaborado por nós, com uma autorização tão ampla que eu podia escolher a forma que quisesse. (ORIGENS, 1999, p.13).

De fato, o Decreto é bastante enfático quando ao papel do então presidente do DASP na elaboração e criação da FGV, e deixa isso claro em todos os seus poucos artigos:

Art. 1º O Presidente do Departamento Administrativo do Serviço Público fica autorizado a promover a criação de uma entidade [...];

Art. 2º O Presidente do Departamento Administrativo do Serviço Público designará uma Comissão para auxiliá-lo [...];

Art. 3º O Presidente do D.A.S.P. representará o Governo Federal nos atos de constituição da entidade. (BRASIL, 1944, p.12.462)

Apesar do espaço que a Fundação Getúlio Vargas iria ocupar na educação superior e na formação de pesquisadores no país, de ampla legitimação e reconhecimento social, sua motivação inicial não foi, sem dúvida, a formação universitária ampla, mas sim circunscrita a um aspecto utilitarista de formação de quadros qualificados à burocracia estatal. A expansão quantitativa relevante do ensino superior em universidades só iria acontecer ao longo da década seguinte, com o fim do Estado Novo e com o espaço relativamente pequeno de reabertura democrática da República Populista. Nesse "novo" período, aliás, se criam, também, as duas principais instituições federais de planejamento, fiscalização e fomento da pesquisa e da pós-graduação no país, o CNPQ e a CAPES.

O Quadro 1, apresentado a seguir, sintetiza os principais movimentos e características da condução da política educacional desde o período colonial até fins da Era Vargas. O objetivo do quadro é de apenas organizar a apresentação dos resultados, evidenciando o lento progresso na constituição do ensino superior no país até então.

Período Histórico	Diretriz Política Geral para o Ensino Superior	Marcos Regulatórios	Instituições de Ensino Superior Relevantes
<b>Brasil Colônia (1530-1815)</b>	Nenhuma, limitando-se à manutenção do subjugo ideológico à metrópole, e ao ensino escolástico secundarista	<i>Ratio Studiorum</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Univ. de Coimbra</li> </ul>
<b>Reino Unido do Brasil, Portugal e Algarves (chegada do Reino ao Brasil em 1808, elevação à condição de Reino Unido em 1815-1822)</b>	Profissionalização de elite qualificada para o quadro burocrático estatal e para o exercício de profissões liberais	Nenhum, limitando-se a decretos reais isolados para a criação de escolas específicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• E. de Cir. Anat. - BA</li> <li>• Esc. Anat., Cir. e Médica - RJ</li> <li>• A. de Guarda-Marinha - RJ</li> <li>• A. Militar - RJ</li> <li>• Real Acad. de Pint., Escult. e Arq. - RJ</li> </ul>
<b>Império do Brasil (1822-1889)</b>	Nenhuma, limitando-se à continuidade lenta iniciada no período anterior	Congresso de Instrução de 1882, e a consistência em rechaçar os projetos de universidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fac. Dir. de SP</li> <li>• Fac. Dir. de Olinda</li> <li>• Imp. Col. Pedro II</li> <li>• Esc. de Minas e Met. de O. Preto</li> </ul>
<b>Primeira República (1890-1930)</b>	Institucionalização do ensino-livre, de inspiração positivista	Decreto 11.530/1915 Reforma Rivadávia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Univ. de Manaus</li> <li>• Univ. do Paraná</li> <li>• Univ. de São Paulo</li> <li>• Univ. do RJ</li> <li>• Univ. de MG</li> </ul>
<b>Era Vargas (1930-1945)</b>	Formação de mão-de-obra qualificada para a industrialização emergente	Estatuto da Universidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• USP</li> <li>• UDF</li> <li>• Univ. de P. Alegre</li> <li>• UFRRJ</li> </ul>

Quadro 1: síntese das características principais do ensino superior no Brasil desde a Colônia até fins da Era Vargas.

Fonte: elaborado pelo autor, 2014.

### 3. O DESENVOLVIMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Em 1945 o Estado Novo chegava ao fim. Alçado ao poder com ajuda dos militares, Vargas era agora por eles deposto. O golpe militar que dava fim à Era Vargas levava o país à escritura de uma nova constituição em 1946, e a um período de fina camada de democracia, "aturável" para os velhos arranjos de poder do país, que veio a ser historicamente denominado República Populista. Pelo sufrágio, passaram por ela o militar Eurico Dutra, Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart. Este último, teve seu governo interrompido por outro golpe militar em 1964, curiosamente num dia 1º de abril. Quando a democracia das urnas deslocou-se do sentido de democracia que militares e conservadores permitiam existir, o dia da mentira deu início a um obscuro período de chumbo, mordança e tortura que duraria 20 anos até uma nova abertura democrática em 1985. Como o getulismo, a República Populista nasceu e morreu pela espada e manteve-a por perto o tempo todo, até o momento em que o país transformou-se, finalmente, em uma ditadura militar.

Vargas foi deposto em outubro de 1945. Meses antes, em fevereiro do mesmo ano, os aliados invadiram o território alemão e em poucas semanas forçaram a rendição do *III Reich* colocando fim à Segunda Guerra Mundial. O redesenho das fronteiras européias após o conflito havia sido estabelecido mesmo antes do final da guerra, entre 1943 e 1945, em reuniões envolvendo Roosevelt, Churchill e Stálin, sem muitas discordâncias, exceto pela questão alemã. Os territórios ocupados pelo Exército Vermelho ou outros exércitos comunistas ao final da guerra ficariam sob controle ou influência da União Soviética. O resto do mundo capitalista sob controle ou influência americana. A Alemanha seria dividida em duas e a URSS teria que aceitar um enclave ocidental em Berlim (HOBSBAWM, 1995).

Esse impasse sobre a questão alemã a partir dos interesses divergentes das duas novas esferas de influência geopolítica que emergiram no final da guerra deu início ao que se convencionou chamar de "Guerra Fria" (LEWKOWICZ, 2008). A Guerra Fria se estendeu ao longo de quatro décadas, até o fim da URSS no início



dos anos 1990, foi marcada por intensa tensão bélica e pela ameaça constante de uma guerra nuclear que nunca aconteceu. A esse respeito, Raymond Aron usaria uma expressão que iria sintetizar perfeitamente a situação: "*paix impossible, guerre improbable*"<sup>22</sup>. Ao longo desse "heterogêneo" e "peculiar" período da história da humanidade, "gerações inteiras cresceram sobre a sombra de batalhas nucleares globais que, acreditava-se firmemente, poderiam irromper a qualquer momento, provocando a devastação da humanidade" (HOBBSAWM, 1995, p.226, tradução nossa)<sup>23</sup>. Na prática, em países como o Brasil, o conflito velado radicalizou a retórica anti-comunista e justificou assaltos contra a democracia, como no caso do golpe de 1964, que interrompeu e atrasou o processo democrático do país em pelo menos 20 anos.

O fim da II Guerra e o temor de uma reedição no futuro incentivou os aliados a criarem a Organização das Nações Unidas – ONU, também em 1945, em substituição à Liga das Nações. Estados Unidos, Grã-Bretanha, União Soviética e China assinaram, em 1 de janeiro 1942, auge da expansão territorial do Eixo, um pequeno documento chamado "Declarações das Nações Unidas", onde se comprometiam a continuar dedicando máximo esforço militar na guerra. No dia seguinte, mais 22 países acompanharam a assinatura. Em 1944, em Washington, os quatro signatários originais expandiram a declaração e transformaram-na em uma carta ampla cujo objetivo era o de dar forma a uma organização mundial a ser constituída por uma Assembléia Geral, um Conselho de Segurança, uma Corte Internacional de Justiça, um Secretariado e um Conselho Econômico e Social, este

---

<sup>22</sup> Raymond Aron, em *Le Grand Schisme* define a Guerra Fria como uma situação de impossibilidade de alcance da paz, porém de improvável deflagração de guerra (ARON, 1948, p.31). Apesar de Aron ser um ideólogo do capitalismo, triunfalista da prosperidade crescente (MÉSZÁROS, 2002), a frase citada é famosa e constante nas referências que se faz à Guerra Fria pelo seu poder de sintetizar a situação.

<sup>23</sup> Apesar da América Latina nunca ter sido prioridade nas agendas das duas superpotências ao longo da Guerra Fria, não se pode negar que as pretensões americanas no continente retrocedem por longa data. A Doutrina Monroe foi estabelecida ainda no início do Séc. XIX, sendo nada mais que uma "cobertura ideológica" sob a qual os EUA buscavam "[...] manter sua hegemonia sobre todo o Hemisfério Ocidental, conquistar e assegurar as fontes de matéria-prima e os mercados da América do Sul para as suas manufaturas, alijando do subcontinente a competição da Grã-Bretanha e de outras potências industriais da Europa" (MONIZ-BANDEIRA, 2010, p.47). Apesar dos EUA não terem se lançado, em larga escala, ao velho estilo imperialista europeu de ocupação territorial, o fato é que seu imperialismo "ideológico" deu resultados. Ao longo da Segunda Guerra, por exemplo, os países sul-americanos foram grandes fornecedores de matéria-prima para os esforços de guerra americano (MONIZ-BANDEIRA, 2010), inclusive de materiais necessários para a fabricação da bomba atômica (LEAL, 1982; MONTOYAMA, 1996).

último hierarquizado sob a Assembléia Geral (UN, n.d.)<sup>24</sup>. No ano seguinte, em 1945, um total de 50 países, incluindo o Brasil, após deliberações, assinam a Carta das Nações Unidas. A essa altura, a guerra já havia terminado, e em outubro do mesmo ano, é criada oficialmente a ONU (UN, n.d), tendo como bandeira principal assegurar a paz mundial e como função acessória garantir direitos fundamentais ao redor do planeta através de tratados e outras fontes de direito internacional (BRASIL, 1945).

De fato, a paz foi garantida ao longo dos anos seguintes, mas circunscrita aos países do centro do capitalismo. O palco das guerras transferiu-se para ao Terceiro Mundo, onde conflitos foram deflagrados quase que ininterruptamente desde então em pelo menos algum canto da Ásia, da África ou, em menor intensidade, da América Latina. A Guerra Fria foi um álibi decisivo para a manutenção desse quase permanente estado de guerra. No "combate ao comunismo", apenas entre 1945 e 1983, os EUA se lançaram direta ou indiretamente em mais de 100 guerras ou ações militares com um custo de aproximadamente 20 milhões de vidas (HOBSBAWM, 1995). Alguns episódios remontam ao estilo imperialista europeu extremamente violento e anterior à II Guerra, como no caso da ocupação americana no Vietnã, no breve momento em que os americanos mantiveram a posse e o controle do país (HARDT et al, 2001). Outros, de "barbaridade comparável", se deram por meio de guerras anti-comunistas indiretas, como nas guerras em Moçambique e Angola (HOBSBAWM, 1995, p.435, tradução nossa). Além disso, o controle ideológico dos espaços delimitados pela Guerra Fria exigia constantes ajustes e intervenções nos rumos políticos dos países sob zona de influência de forma a assegurar o alinhamento às potências, como nos casos do patrocínio das ditaduras latino-americanas pelos EUA e do uso da força militar contra os levantes nos países da Cortina de Ferro pela URSS.

O controle ideológico dos territórios não se fazia, obviamente, apenas pela intervenção militar direta ou indireta. É ampla a bibliografia sobre a exportação

---

<sup>24</sup> O principal órgão da ONU é, sem dúvida, o Conselho de Segurança, criado oficialmente em 1946. O Conselho responde pelo esforço de manter o equilíbrio militar mundial através de negociações ou aplicações de sanções contra infratores. Suas decisões devem ser aceitas e cumpridas por todos os membros, sendo o único órgão com poder decisório. Dos 15 países representantes do Conselho, 5 são permanentes, Estados Unidos, Grã-Bretanha, França, China e Rússia (em substituição à extinta URSS), com direito a veto (UN, n.d.).

do *american way of life* após a Segunda Guerra, inclusive e, principalmente, na Europa<sup>25</sup>. Na América Latina, com muito menos esforço e investimento por parte dos EUA, a disputa ideológica se deu por meio de alguns programas específicos de entidades privadas, como o Instituto Rockefeller ou por meio de programas da própria ONU. Como será discutido mais a frente, o Instituto Rockefeller teve papel importante nos primeiros passos dados no país no desenvolvimento da pesquisa, principalmente através da concessão de bolsas para pesquisadores. Através da ONU, e para o desenvolvimento econômico da América Latina, é criada em 1948 a CEPAL – Comissão Econômica para América Latina, derivação regional do braço econômico e social da ONU, o Conselho Econômico e Social (CEPAL, 2013).

Os objetivos da CEPAL eram o de promover o desenvolvimento econômico reforçando as relações entre os países da região, realizar pesquisas sobre questões econômicas e sociais de interesse para a região, e avaliar, armazenar e difundir informações econômicas, técnicas e estatísticas sobre o desenvolvimento da América Latina (DEVÉS-VALDÉS, 2007). Os primeiros anos de ação da CEPAL foram dominados de maneira decisiva pela idéia da industrialização como motor do desenvolvimento, cabendo aos estados nacionais o papel de planejadores primordiais das ações (BETETA et al, 2012). Não é exagero, aliás, dizer que tratava-se da construção de um paradigma desenvolvimentista, na qual participaram alguns pensadores brasileiros – os "cepalinos" – como Celso Furtado, Maria da Conceição Tavares e Fernando Henrique Cardoso.

A República Populista foi cercada por esse contexto pós-conflito. A Guerra Fria pautou os debates políticos no país, direta ou indiretamente, e o paradigma desenvolvimentista cepalino baseado na industrialização pautou a condução de todas as políticas econômicas do período, vindo a se refletir na formação da pós-graduação no país. É certo que a institucionalização da pós-graduação só ocorreria alguns anos depois, na Ditadura Militar, através da importação das idéias americanas, como se observa no Parecer 277/1966 do CFE – Conselho Federal de Educação, mas suas origens, encontram-se, sem dúvidas, na República Populista. O almejado alcance do desenvolvimento exigia a busca

---

<sup>25</sup> A esse respeito, ver, por exemplo, Frenkel (2009), Tiratsoo (2004), Üsdiken (2004), Kieser (2004), entre outros.

pensada por soluções e a compreensão dos fenômenos que determinavam o atraso do país, o que despertava, ainda que lentamente, e sem dúvida tardiamente, o interesse na formação de pesquisadores e de técnicos capacitados à interpretar a realidade brasileira.

Assim como a formação da educação superior respondeu a certas exigências específicas dos contextos, o ímpeto da institucionalização da pesquisa no país decorre desse ajustamento entre ciência e desenvolvimento capitalista. O CNPq, por exemplo, nasce da vontade de se desenvolver a pesquisa atômica, tida como a chave para a independência energética do país. Demais centros de pesquisa, da necessidade de se auxiliar o planejamento do Estado, dentre eles o ISEB. A CAPES, da necessidade de se avançar na qualificação da mão-de-obra de alto nível para a indústria e para o quadro burocrático estatal. O fato da CAPES disputar – e perder – espaço para um rival gestado em seu próprio interior, o extinto COSIP, demonstra como a construção do conhecimento era quase como um efeito colateral dos investimentos na pesquisa científica: em seus poucos anos de vida, prometendo o desenvolvimento rápido de tecnologias e a capacitação para a aplicação imediata da ciência em problemas práticos, o COSIP conseguiu atrair mais verbas públicas do que a própria CAPES.

Assim como a educação superior foi concebida com forte viés utilitarista e pragmático, a pesquisa e a ciência que ainda ensaiavam seus primeiros passos recebiam atenção governamental apenas quando relacionadas à superação do subdesenvolvimento. Nesse sentido, os debates em torno da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1961, ilustram bem esse fato: despertaram pouca atenção na classe política e realizaram-se em sessões pouco disputadas na Câmara. A LDB foi construída através de um lento e desinteressado processo de 13 anos, e só veio a ser objeto de disputa mais acirrada quando o udenista Carlos Lacerda propôs uma série de substitutivos que adaptavam todo o projeto aos interesses dos grupos privados de educação.

Por outro lado, apesar desse forçoso ajuste entre a pesquisa em seu estágio embrionário com as demandas do Estado e da iniciativa privada, o período da República Populista marca também grande expansão no número de universidades federais no país. Aproximadamente um terço de todas as

universidades federais existentes atualmente foram criadas entre 1945 e 1964 (Quadro 2). Uma boa parte delas, criadas nos últimos anos do Governo Kubistchek, entre 1961 e 1962. Entretanto, é preciso ressaltar que a concepção da universidade pouco mudaria em relação aos períodos predecessores e, nesse sentido, a República Populista pouco avança:

[...] estas não podiam ser propriamente chamadas de universidades, se se fizer questão da integração de cursos, faculdades e institutos que havia em outros países. As universidades brasileiras não passavam, como ainda não passam, em geral, de um aglomerado de faculdades independentes. (CUNHA, 2007a, p.17).

O Quadro 2 apresenta todas as universidades federais criadas durante a República Populista. Totalizam-se aí 20 instituições. É uma tentativa exaustiva de mapear a federalização e a criação de universidades federais no período através da busca individual de cada instituição por entre os decretos e as leis publicadas nos Diários Oficiais da União. Atualmente, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2012, existem no país 59 universidades federais no país (INEP, 2012). O ímpeto de criação de universidades federais nesse período particular, quer seja pela aglomeração de institutos e escolas isoladas, quer seja pela federalização de universidades privadas ou estaduais já existentes, corresponde pela proporção de aproximadamente 33% das universidades federais existentes atualmente no país. Apesar dessa expansão razoável, a população de estudantes de ensino superior ainda se concentrava, em sua grande maioria, nos institutos e escolas isoladas (CUNHA, 1989). De qualquer forma, a criação de 1/3 (um terço) de todas as universidades federais em um curto período da história do país é um dado significativo e precisa ser salientado.

Quadro 2: universidades federais criadas durante a República Populista.

Ano	Nome	Ano e Denominação Originais/Outras Características	Governo	Legislação
1946	UFPE	1946 (UR – U. do Recife)	Eurico Dutra	Dec.Lei 9.388/46
1949	UFMG	1927 (U. de Minas Gerais - privada)	Eurico Dutra	Lei 971/49
1950	UFPR	1912 (U. do Paraná – privada)	Eurico Dutra	Lei 1.254/50
1950	UFRGS	1934 (U. de P. Alegre – estadual)	Eurico Dutra	Lei 1.254/50
1950	UFBA	1946 (U. da Bahia – federal e privada) <sup>26</sup>	Eurico Dutra	Lei 1.254/50
1954	UFCE	1954 (U. do Ceará)	Café Filho	Lei 2.373/54
1955	UFRPE	1947 (U. Rural de Pernambuco)	Café Filho	Lei 2.524/55
1957	UFPA	1957 (U. do Pará)	J. Kubitschek	Lei 3.191/57
1960	URS	1960 (U. Rural do Sul, atual UFPEL)	J. Kubitschek	Dec. 49.529/60
1960	UFG	1960 (U. F. de Goiás)	J. Kubitschek	Lei 3.834-C/60
1960	UFSM	1960 (U. de Santa Maria)	J. Kubitschek	Lei 3.834-C/60
1960	UFPB	1955 (U. da Paraíba - lei estadual)	J. Kubitschek	Lei 3.835/60
1960	UFF	1960 (U. Federal do Estado do RJ)	J. Kubitschek	Lei 3.848/60
1960	UFRN	1958 (U. do Rio Grande do Norte)	J. Kubitschek	Lei 3.849/60
1960	UFSC	1960 (U. de Santa. Catarina)	J. Kubitschek	Lei 3.849/60
1960	UFJF	1960 (U. de Juiz de Fora)	J. Kubitschek	Lei 3.858/60
1961	UFAL	1961 (U. de Alagoas)	J. Kubitschek	Lei 3.867/61
1961	UFES	1954 (U. do Espírito Santo – estadual)	J. Kubitschek	Lei 3.868/61
1962	UNB	1961 (ano de autorização)	J. Kubitschek	Lei 3.998/61
1962	UFAM	1909 (U. de Manaus – privada)	João Goulart	Lei 4.069A/62

Quadro 2: universidades federais criadas durante a República Populista.

Fonte: elaborado pelo autor, 2014.

<sup>26</sup> Foi criada pela União com o Dec. Lei 9155/46, mas incorporou faculdades privadas isoladas que se mantiveram dessa forma até a Lei 1.254/50.

### 3.1. A República Populista

A participação brasileira na luta contra os regimes fascistas da Europa durante a Segunda Guerra Mundial destoava fundamentalmente do quadro político interno. O país mantinha-se sob o controle ditatorial de Vargas havia mais de uma década, e este nunca havia escondido sua admiração às concepções fascistas do Velho Continente. Tendo jogado em favor dos aliados, entretanto, e naturalmente percebendo a incompatibilidade ideológica desse cenário, Vargas acenava, já entre 1943 e 1944, com uma consulta popular sobre a abertura política no país (SKIDMORE, 1982).

As pressões por eleições presidenciais se intensificavam, advindas principalmente dos altos comandos militares, mas também fazendo-se sentir por entre certos grupos civis organizados de intelectuais, partidos políticos e de estudantes, estes últimos em torno da União Nacional dos Estudantes (UNE). Apesar disso, a imensa base popular de apoio do governo possibilitava à Vargas a manutenção de uma atitude ambígua sobre a real concretização da transição democrática, prevista para 1945, que levantava suspeitas acerca de suas intenções em continuar no comando do país após a guerra (SKIDMORE, 1982).

Somava-se a esse quadro, a ascensão do coronel Juan Domingo Perón na vida política da Argentina, que se iniciara através do golpe militar de 1943. Tal como Vargas, Perón imaginava uma articulação nacionalista através da ação centralizadora do Estado e com um pacto social entre a burguesia e as classes populares que viriam a dissipar seus conflitos inerentes (RAMOS, 2006)<sup>27</sup>. O surgimento do peronismo era visto com temeridade pelos militares brasileiros,

---

<sup>27</sup> Sobre o peronismo, recomenda-se a consulta ao historiador marxista Jorge Abelardo Ramos. Nesse trecho, Ramos sintetiza bem o regime de Perón (2006, p.22): "El nuevo régimen disuelve el Congreso Nacional, interviene las provincias y las Universidades, censura la prensa, clausura sindicatos obreros dirigidos por stalinistas, reafirma su neutralidad, instaura la enseñanza religiosa en las escuelas, altera la nomenclatura de ciertos institutos, deja cesantes a maestros y profesores, encarcela a miembros de los partidos 'democráticos', exonera a jueces y camaristas, interviene la CADE, anuncia una política de industrialización, nacionaliza compañías de electricidad de capital norteamericano y europeo, en sucesivas y torrenciales oleadas de disposiciones contradictorias."

principalmente levando-se em conta suas similitudes com o getulismo e a possibilidade de fortalecimento mútuo (FAUSTO, 1995).

Paralelamente, Vargas começava a tomar medidas de intenso controle da economia que se chocavam frontalmente contra os interesses dos americanos no Brasil: por decreto, por exemplo, permitiu a uma comissão que desapropriasse quaisquer empresas que estivessem ferindo os interesses nacionalistas através de formação de trustes e cartéis (SKIDMORE, 1982). O conjunto desses movimentos era tomado pela alta cúpula do Exército como sendo em direção exata à "ameaça comunista", o que reforçava nos militares a tese de que Vargas deveria ser imediatamente destituído de seu cargo (SKIDMORE, 1982; FAUSTO, 1995). Bastava, para isso, um fato desencadeador.

Em 1945, Vargas nomeia seu irmão, Benjamin Vargas, à chefia da Polícia do Distrito Federal, no Rio. Com a decisão de colocar o "truculento" "Bejo" (FAUSTO, 1995, p.388), "figura medíocre" e envolvida no "lado mais sombrio dos negócios públicos" (SKIDMORE, 1982, p.77) em um importante cargo, Vargas inadvertidamente criou a circunstância necessária para que os militares forçassem à sua saída. Foi seu próprio ministro da Guerra, o General Eurico Dutra, quem lhe dirigiu o ultimato: deveria Vargas rever a decisão em relação ao seu irmão, ou enfrentar a deposição. Mas, àquela altura, o Palácio do Governo já estava cercado por militares e qualquer escolha seria inócua (FAUSTO, 1995; SKIDMORE, 1982).

A deposição de Vargas seguiu o ritmo das velhas mudanças até então operadas no país. Foi arquitetado por militares por entre os muros do poder, sem mobilização nem participação popular favorável e efetiva, e veio acompanhada da inconfundível marca da continuidade, na qual as estruturas de poder anteriores se acomodam pacificamente nas novas então postas. Tal acomodação pode ser observada logo nas semanas seguintes, durante as eleições de 1945: na corrida presidencial, Vargas apoiou Dutra, o mesmo general que participara de sua deposição. Apoio decisivo, aliás, e que reverteu uma até então apática e vacilante campanha. Naquele ano, Dutra saiu-se vencedor, tornando-se o primeiro presidente democraticamente eleito no novo período, com 55% dos votos (SKIDMORE, 1982). Além disso, Vargas se aproveitou de uma frágil lei eleitoral e se candidatou ao Senado por cinco estados e à Câmara por nove, elegendo-se Senador



paralelamente em São Paulo e no Rio Grande do Sul (FAUSTO, 1995). "Essas e outras circunstâncias fizeram com que a transição para o regime democrático representasse não uma ruptura com o passado, mas uma mudança de rumos, mantendo-se muitas continuidades." (FAUSTO, 1995, p.389).

O contexto político do país à época promovia a existência de grupos de poder razoavelmente estáveis e que assim se manteriam ao longo de quase toda a República Populista. Ao lado de Vargas e dos populistas, encontrava-se um grande contingente de políticos e burocratas, de homens públicos forjados ao longo do getulismo do Estado Novo e com trânsito livre por entre os corredores do poder. Além destes, os populistas aglutinavam oligarquias rurais regionais, importantes industriais e banqueiros. Esse grupo heterogêneo vinculava-se, principalmente, ao PSD (Partido Social Democrata), orientados pelo intervencionismo do Estado na economia e, de início, sob o comando informal porém efetivo do próprio Vargas. Ao longo da República Populista, contudo, o PSD flutuou politicamente, apoiando candidatos de todas as matizes ideológicas, de forma a manter-se o mais próximo possível do centro do poder. Na outra ponta, também em suas bases de apoio, estavam os sindicatos pelegos e amplas camadas de trabalhadores urbanos, agraciados com as leis trabalhistas ao longo do getulismo, representados principalmente pelo recém-criado PTB (Partido Trabalhista Brasileiro), que fora articulado por apoiadores de Vargas durante seus últimos meses de governo (SKIDMORE, 1982).

O PSD era um partido meramente fisiológico na estrutura político-partidária do país. Para os seus correligionários, a vida pública "[...] era menos uma questão de diretrizes e princípios que de poder e empreguismo", na qual abria-se a possibilidade para a satisfação de seus "clientes" diversos, como por exemplo, as oligarquias rurais (SKIDMORE, 1982, p.106). Já o PTB tinha a função de controle das massas urbanas do país. Representavam a institucionalização político-partidária do peleguismo, da ascensão para a vida pública de sindicalistas nascidos dessa relação edulcorada entre o Estado e os trabalhadores urbanos. Servia, enfim, como "anteparo" entre sindicatos e comunistas (BENEVIDES, 1989).

Na oposição, estavam os constitucionalistas liberais, fundadores da UDN (União Democrática Nacional), movimentando-se, principalmente, por entre as

camadas médias e o exército. Pautavam-se pelas bandeiras liberais, de abertura econômica e de apoio ao capital estrangeiro. De forma ambígua, a defesa da plena liberdade econômica, com pouca ou nenhuma intervenção do Estado na economia, convivia com a manifesta não intenção em rever o aparelhamento sindical promovido pelo getulismo. A liberdade serviria à ação econômica do patronato, mas não à liberdade de associação dos trabalhadores. Os udenistas possuíam amplo apoio de grupos de comunicação privados, como o jornal O Estado de São Paulo e a Rádio Globo, do Rio de Janeiro. Carlos Lacerda, um de seus principais líderes, possuía seu próprio jornal, o Tribuna da Imprensa, de onde desferia agressivos ataques contra seus opositores políticos (FAUSTO, 1995; SKIDMORE, 1982).

As relações dos udenistas com os militares estendiam-se para muito além da existência de quadros do exército dentro do partido. Compartilhavam com estes o tom alarmista contra a "ameaça comunista", e faziam apelo à intervenção militar na vida pública do país sempre que as urnas não lhes eram favoráveis. De fato, em todas as sucessões presidenciais ocorridas ao longo da República Populista, os udenistas buscaram reverter o jogo democrático clamando pela intromissão do exército. Também de forma recorrente, os udenistas apelavam à factóides cujos objetivos eram destruir reputações de inimigos políticos e arregimentar apoio social em torno de sua causa pela "moralização" da política do país (SKIDMORE, 1982; FAUSTO, 1995).

Transitando ora por entre uma oposição independente ora por apoio calculado ao getulismo, estavam, por fim, os comunistas do PCB – Partido Comunista do Brasil – que haviam sido retirados da ilegalidade justamente naquele ano de 1945. Mesmo na clandestinidade, mantiveram-se ativos e ligados às suas bases operárias urbanas, o que lhes renderam votações expressivas em seu curto período de legalidade durante a República Populista. Ainda que onerados pelo passivo político criado com a malfadada intentona de 1935, os comunistas gozavam de prestígio decorrente da vitoriosa campanha soviética contra os nazistas durante a guerra. Além disso, contavam com a carismática figura de Luis Carlos Prestes, político articulado e com acúmulo de lutas advindo das experiências da antiga Aliança Nacional Libertadora. Disputavam com o PTB a hegemonia entre a classe trabalhadora, principalmente urbana. Nas presidenciais de 1945, lançaram um candidato não comunista na expectativa de construir uma imagem de partido não

radical, afastando possíveis temores sociais sobre uma nova incursão revolucionária (SKIDMORE, 1982).

Ao longo das quase duas décadas da República Populista, o eixo de disputa quase sempre travou-se entre o populismo dos candidatos getulistas, na maioria das vezes vencedores dos pleitos eleitorais, e a oposição udenista. Mesmo na oposição, os udenistas tiveram bastante habilidade em tensionar os avanços possíveis dos governos populistas estabelecendo limites que poucas vezes foram ultrapassados em direção à esquerda. O uso de meios de comunicação privados de grande alcance, como os jornais de circulação diária e as rádios, o uso de artifícios ilegais como a produção de factóides fantasiosos alvejando políticos adversários, o tom histriônico, ameaçador e enfático, principalmente utilizado por Carlos Lacerda em seus ataques, e a constante sensação de ameaça interventora por parte do exército que poderia por fim ao jogo democrático, ajudaram a manter os governos populistas dentro de limites de ação muitas vezes desconectados dos anseios das classes trabalhadoras.

A educação superior é bem representativa desse tensionamento: enquanto a política de ciência e pesquisa dava seus primeiros passos no país – e talvez por essa razão chamando pouca atenção nesse acirrado debate entre populistas e udenistas – foram criados órgãos de apoio à questão nacional desenvolvimentista, tema candente para os governos populistas. Para o desenvolvimentismo de cunho nacionalista dos populistas, a ciência e a pesquisa deveriam, necessariamente, se articular com a grande questão nacional, a superação do subdesenvolvimento. Tal qual a educação superior, que historicamente percorreu um caminho pragmático e utilitarista a partir de políticas públicas específicas para a área, a pesquisa iniciava-se com a mesma preocupação de produção de resultados que pudessem auxiliar e assessorar as estratégias mais amplas do Estado.

Por outro lado, em um campo de disputa com contornos mais bem definidos, como no caso da constituição da Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 1961, em que todos os níveis da educação estavam na pauta e, por essa razão, transformava-se em objeto de disputa mais concreto, os udenistas se saíram vitoriosos, abrindo espaço para intensificação do ensino privado no país, inclusive

através de investimentos diretos do Estado. Na margem dessas disputas, mais uma vez, o conjunto dos trabalhadores urbanos ou rurais, que viam suas formas de acesso ao ensino superior ainda regidas pelas Leis Orgânicas do período getulista, extremamente restritas e circunscritas às escolhas profissionais precoces e que, claramente, limitavam a mobilidade social pela pertença de classe.

### 3.1.1. O Conselho Nacional de Pesquisas – CNPq

O Governo Dutra assumiu o país com a responsabilidade de dar forma à nova Constituição, a quarta desde a Proclamação da República, mas não a última na história do país. As discussões aconteceram ao longo do ano de 1946, e em setembro o país já dispunha de sua nova carta magna (SKIDMORE, 1982). O Brasil passou a se constituir como uma República Federativa, com responsabilidades definidas para União, estados e municípios (FAUSTO, 1995). O voto igualou homens e mulheres, mas manteve-se a proibição do voto de analfabetos e daqueles convocados para as Forças Armadas, o que excluiu das urnas aproximadamente metade da população do país (SKIDMORE, 1982). O peleguismo, viabilizado pelo imposto sindical, foi mantido, e o direito à greve foi assegurado apenas mediante legislação específica, o que, na prática, abria precedentes para toda sorte de restrições (FAUSTO, 1995).

Dutra pretendeu formar um governo de coalizão com os grupos de maior poder econômico do país. Além de sua base de sustentação política, formada pelo PSD e pelo PTB, procurou atrair os liberais, incluindo aqueles vinculados à oposição udenista (CUNHA, 2005). Para isso distribuiu cargos e pautou suas primeiras medidas pela liberalização da economia, flexibilizando o câmbio e às regras para a importação de produtos (FAUSTO, 1995). Como sinal de boa vontade para selar a aliança com os udenistas, recrudescer a postura em relação aos comunistas e aos movimentos operários organizados. Esses perceberam rápido que os novos tempos não significariam, em absoluto, liberdade de associação e de manifestação. Pelo contrário, ao longo do Governo Dutra houve amplo e farto uso do aparelho repressor

estatal (SKIDMORE, 1982). As legislações específicas que deveriam regular o direito à greve enquadraram praticamente todas as categorias profissionais como "essenciais", portanto sem direito à greve (FAUSTO, 1995). A greve, instrumento de luta da classe trabalhadora, continuou praticamente ilegal. Jornais operários da época, tais como "Voz Operária" e "Tribuna Popular", dirigiam-se à Dutra como um ditador<sup>28</sup>.

Não à toa, a grande oposição à Dutra vinha dos comunistas. Mas o PCB teve vida breve: um dispositivo legal colocado na nova Constituição permitia a dissolução de partidos que viessem a ser considerados antidemocráticos: "É vedada a organização, o registro ou o funcionamento de qualquer Partido Político ou associação, cujo programa ou ação contrarie o regime democrático" (BRASIL, 1946, n.d). Com base nessa subjetiva prerrogativa, "dois obscuros deputados do PTB" entraram com representações na Câmara contra o PCB e o partido teve seu registro cassado, levando a sigla à ilegalidade mais uma vez em sua curta história (FAUSTO, 1995, p.402). Deputados, senadores e vereadores comunistas perderam seus mandatos, e dezenas de sindicatos foram subitamente tomados pela intervenção federal. Esse conjunto de medidas era uma clara tentativa de quebrar a espinha dorsal do movimento trabalhador não alinhado ao governo (SKIDMORE, 1982; FAUSTO, 1995).

O *affair* com o liberalismo também durou pouco. A flexibilização das importações, somadas ao câmbio livre, levaram ao esgotamento das reservas cambiais nacionais – que, diga-se, apesar de volumosas com o acúmulo proporcionado pela guerra, eram pouco conversíveis<sup>29</sup> – provocando medidas intervencionistas na economia já a partir de 1947 (SARETA, 2002). As importações passaram a ser controladas, exceções feitas aos produtos tidos como essenciais, dentre eles petróleo e derivados, remédios e máquinas e matérias-primas para a

---

<sup>28</sup> No "Tribuna Popular" de 20 de maio de 1947, ao lado de um depoimento que dizia "Já ninguém suporta a continuação do ditador Dutra no Catete", uma charge intitulada "Ditadura não Resolve" e um alerta contra os ataques da "ditadura" à imprensa operária. No "Voz Operária" de 22 de abril de 1950, a convocação para as lutas trabalhistas de 1º de maio incluíam a "[...] luta contra a ditadura de Dutra, ditadura de traição nacional, de esfomeamento e opressão das massas trabalhadoras". Vide anexos.

<sup>29</sup> Das reservas nacionais, volumosas para o padrões nacionais da época, apenas 12% eram em dólares americanos. O restante estava dividido entre Libras Esterlinas não conversíveis (SARETA, 2002) e ouro (FAUSTO, 1995).

indústria. A política cambial tornou-se mais rígida, com a moeda nacional relativamente valorizada perante o dólar, o que diminuía o interesse em exportar mas estimulava a produção para o mercado interno. Tal quadro favoreceu um fenômeno que se convencionou chamar de "industrialização espontânea", com a indústria nacional aproveitando-se do quadro conjuntural adverso para a sua própria expansão (FAUSTO, 1995; SARETA, 2002).

No cenário externo, a geopolítica estava cada vez mais orientada pelo contexto da Guerra Fria. No Brasil, a posição em relação ao conflito começaria a se desenhar mesmo durante a II Guerra Mundial: em julho de 1945, nos meses finais do Estado Novo, pouco antes da deposição de Vargas do comando do país, o Brasil e demais países latino-americanos selariam, no México, acordos de fornecimento de minerais nucleares para os Estados Unidos (LEAL, 1982; MOTOYAMA, 1996). O Brasil, por exemplo, se comprometeu a vender grandes quantidades do minério monazita, fonte importante de tório. Tais acordos, contudo, revelavam pouco sobre os usos que o vizinho norte-americano pretendia fazer desses componentes. O Projeto Manhattan era desconhecido e a fabricação da bomba atômica mera especulação. O real interesse pelos minerais nucleares só foi descoberto em agosto de 1945, quando o Presidente Truman autorizou a força aérea americana a lançar bombas atômicas em solo japonês (MOTOYAMA, 1996).

O uso das bombas atômicas e a demonstração catastrófica de seu potencial destrutivo, obviamente, causaram toda a sorte de emoções e consternações mundo afora. Também serviu para firmar, de uma vez por todas, os Estados Unidos como a principal potência bélica do planeta. Além disso, despertou grande debate interno sobre a possibilidade de desenvolvimento da energia atômica no Brasil, tanto para fins pacíficos quanto bélicos (LEAL, 1982).

Com o fim da guerra, a ONU convocaria em meados de 1946, uma comissão de energia atômica para discutir limitações ao seu uso e a sua disseminação. As duas maiores potências bélicas, EUA e URSS, não tinham interesse em permitir a massificação da industrialização atômica, ao passo que tratariam nos anos seguintes, cada uma ao seu modo, de desenvolver e ampliar seu próprio arsenal atômico em uma preocupante corrida armamentista. O Brasil, grande fornecedor de matéria-prima atômica, é instado a fazer parte da comissão, sendo

representado pelo Almirante Álvaro Alberto, entusiasta das possibilidades do uso do potencial atômico no Brasil (LEAL, 1982).

O Almirante passaria os próximos anos se empenhando na articulação de planos para o desenvolvimento da energia atômica no país. Em 1947, pouco tempo depois da participação na comissão da ONU, envia à Dutra um relatório propondo as bases de um programa nuclear brasileiro. O arranjo institucional se daria a partir da criação de uma Comissão de Energia Atômica e de um Conselho Nacional de Pesquisas. No relatório, os pontos essenciais se ancoravam na nacionalização de todas as minas de minerais atômicos, na revisão imediata das concessões de minas já existentes, na intensificação das atividades científicas relacionadas ao potencial nuclear, na formação urgente de técnicos e cientistas em centros capacitados no exterior, e na instituição do monopólio estatal absoluto no desenvolvimento atômico (MONTROYAMA, 1996; LEAL, 1982). O relatório foi convincente, e Dutra encarregou o Almirante da elaboração de um anteprojeto de lei para a criação de um organismo para a área de ciência e pesquisa (LEAL, 1982).

O anteprojeto foi gestado e discutido até fins do mandato de Dutra, que no apagar das luzes de seu governo, em 15 de janeiro de 1951, assinou a Lei nº 1.310, sancionando a criação do Conselho Nacional de Pesquisas<sup>30</sup>, hoje Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O Órgão possuía evidente valor estratégico. Foi constituído com autonomia administrativa e sem nenhuma vinculação ministerial, respondendo diretamente à Presidência da República (BRASIL, 1951).

O CNPq tinha como atribuição específica a prospecção e a posterior pesquisa do potencial atômico brasileiro<sup>31</sup>, principalmente – mas não exclusivamente – relacionadas ao enriquecimento de urânio e de tório. O fato do órgão responder diretamente à Presidência da República não era sem propósitos, uma vez que tinha

---

<sup>30</sup> A comissão para a energia atômica só viria a ser criada durante o Governo de Juscelino Kubitschek, em 1956, com o nome de Comissão Nacional de Energia Nuclear, através do Decreto nº 40.110, de 10 de Outubro de 1956 (BRASIL, 1956).

<sup>31</sup> Como fica evidente no 3º parágrafo do Artigo 3: "O Conselho incentivará, em cooperação com órgãos técnicos oficiais, a pesquisa e a prospecção das reservas existentes no país de materiais apropriados ao aproveitamento da energia atômica."

a incumbência, inclusive, de fomentar o desenvolvimento industrial da energia atômica, conforme explicita o 2º parágrafo do Artigo 5:

Compete ao Conselho Nacional de Pesquisas a adoção das medidas, que se fizerem necessárias à investigação e à industrialização da energia atômica e de suas aplicações, inclusive aquisição, transporte, guarda e transformação das respectivas matérias primas para êsses fins. (BRASIL, 1951, p.809).

Para que não houvesse ingerência do exército em um campo de evidente valor estratégico para os militares, o CNPq estava acima do Estado Maior das Forças Armadas na questão atômica (BRASIL, 1951). Claro que o governo não abdicou da participação do exército no órgão. O Conselho Deliberativo, instância máxima na estrutura administrativa do CNPq, seria composto por representantes dos diversos ministérios e também do Exército. Além disso, seu primeiro presidente foi o idealizador do órgão, o militar Álvares Alberto (ABRANTES et tal, 2010).

A questão da desvinculação militar do órgão estava relacionada à necessidade mais urgente de formação de cientistas e pesquisadores para a energia nuclear. O CNPq deveria resolver primeiro o déficit no acúmulo de conhecimento sobre o assunto antes de criar as bases para a sua produção, condições que não seriam atendidas, no entendimento do Almirante, com um órgão estritamente militar. Além disso, havia a clara preocupação do desenvolvimento da energia atômica para outros fins não bélicos (MONTROYAMA, 1996), o que significava, para os entusiastas da idéia, o passo decisivo para a independência econômica do país.

Apesar do foco na questão atômica, a Lei 1.310/51 foi elaborada com uma preocupação generalista quanto à promoção, financiamento, organização ou acompanhamento das atividades científicas e com a concessão de bolsas para o aperfeiçoamento de pesquisadores. Não estava restrita à energia atômica. Nesse sentido, o Conselho foi criado para ser um órgão responsável por "[...] promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer



domínio do conhecimento" (BRASIL, 1951, p.809), e isso se evidencia nos objetivos gerais do CNPq propostos pela lei:

- a) promover investigações científicas e tecnológicas por iniciativa própria, ou em colaboração com outras instituições do país ou do exterior;
- b) estimular a realização de pesquisas científicas ou tecnológicas em outras instituições oficiais ou particulares, concedendo-lhes os recursos necessários, sob a forma de auxílios especiais, para aquisição de material, contrato e remuneração de pessoal e para quaisquer outras providências condizentes com os objetivos visados;
- c) auxiliar a formação e o aperfeiçoamento de pesquisadores e técnicos, organizando ou cooperando na organização de cursos especializados, sob a orientação de professores nacionais ou estrangeiros, concedendo bolsas de estudo ou de pesquisa e promovendo estágios em instituições técnico-científicas e em estabelecimentos industriais no país ou no exterior;
- d) cooperar com as universidades e os institutos de ensino superior no desenvolvimento da pesquisa científica e na formação de pesquisadores;
- e) entrar em entendimento com as instituições, que desenvolvem pesquisas, a fim de articular-lhes as atividades para melhor aproveitamento de esforços e recursos;
- f) manter-se em relação com instituições nacionais e estrangeiras para intercâmbio de documentação técnico-científica e participação nas reuniões e congressos, promovidos no país e no exterior, para estudo de temas de interesse comum;
- g) emitir pareceres e prestar informações sobre assuntos pertinentes às suas atividades e que sejam solicitados por órgão oficial;
- h) sugerir aos poderes competentes quaisquer providências, que considere necessárias à realização de seus objetivos. (BRASIL, 1951, p.809).

Sem dúvida, o Conselho era o primeiro movimento oficial dado em direção à criação de bases para o fomento da pesquisa científica de forma mais

ampla no país. Os movimentos anteriores estiveram limitados à pesquisa em órgãos específicos, como por exemplo, no caso da regulamentação da pesquisa no Departamento Nacional de Medicina Experimental no Instituto Oswaldo Cruz, através do Decreto nº 20.043, de 27 de maio de 1931 (BRASIL, 1931), ou no caso da regulamentação do curso de especialização do Instituto de Óleos, da Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária, através do Decreto nº 20.428, de 22 de setembro, também em 1931 (BRASIL, 1931)<sup>32</sup>. Em tais situações, como em outras anteriores, a pesquisa era uma atribuição particular de uma escola, órgão ou instituto, e sua atividade estava prevista entre uma série de outras.

O CNPq, ao contrário, atribuiu clara ênfase ao papel da pesquisa e estava situado acima das instituições. Tinha prerrogativa para criar programas de pesquisa ou incentivar a capacitação técnica-científica dos pesquisadores em qualquer área e em qualquer instituição. Apesar de sua ênfase na energia nuclear, a criação do órgão ensaiava passos que viriam a ser tomados no sentido de institucionalização dos controles sobre a produção acadêmica através, principalmente, da concessão de bolsas e da avaliação de pesquisas. Contudo, tais passos não podem ser creditados a mera dinâmica interna do órgão ao longo do tempo. Os movimentos que, pouco a pouco, levaram o CNPq de estratégico à questão nuclear para órgão com atribuição específica de fomento à pesquisa já foram dados logo nos anos seguintes à sua criação e possuem forte relação com os interesses americanos nos minérios nucleares do país.

Durante a breve passagem de Café Filho pela presidência da República, ente meados de 1954 e as eleições presidenciais de 1955, ocupando o lugar deixado por Vargas após o suicídio, o CNPq foi afetado por mudanças na condução da política externa nacional. Café Filho assume o governo trazendo junto um grupo

---

<sup>32</sup> Esses exemplos, claro, não são exaustivos, apenas ilustrativos. Pode-se observar o caráter específico e absolutamente não geral das iniciativas oficiais no campo da pesquisa científica no país até a criação do CNPq através de pesquisa no imenso arquivo eletrônico de legislações da Câmara dos Deputados, através do endereço <http://www2.camara.leg.br/>. Outro projeto que se pretendeu amplo foi o IBECC – Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura, criado também no Governo Dutra, em 1946, através do Decreto-Lei nº 9.355/46 (BRASIL, 1946), resultante também das diretrizes fornecidas pela recém criada ONU, especificamente através da Organização Educativa, Científica e Cultural. A instituição do IBECC no Brasil se deu com uma regulamentação bastante ampla, mais próxima de uma carta de intenções do que de um programa governamental efetivo (BRASIL, 1946). De toda forma, o IBECC auxiliou na institucionalização da pesquisa nos níveis pré-universitários (ABRANTES et al, 2010).

de udenistas e de militares conservadores (SKIDMORE, 1982), pró-americanos, que imprimiriam mudanças nas estratégias do programa nuclear brasileiro. Pesquisas que buscavam alternativas autônomas ao desenvolvimento atômico foram descontinuadas, e pessoas ligadas a essas alternativas foram afastadas do CNPq (LEAL, 1982). O caso mais emblemático dessa nova configuração de influências dentro do órgão é o da exoneração do Almirante Álvaro Alberto, em março de 1955.

Em 1956, já no Governo de Juscelino Kubitschek, foi instaurada uma Comissão Parlamentar de Inquérito para verificar o "problema da energia atômica do Brasil"<sup>33</sup>. O diagnóstico oficial era de que, naquele momento, as relações de fornecimento de material nuclear para os americanos era comercialmente ruim para o Brasil por ser efetuada com preços subavaliados, e estrategicamente danosa, porque impediam o avanço autônomo do país no desenvolvimento do potencial atômico (BRASIL, 1963, p.130). A CPI levava em conta os fatos ocorridos desde a criação do órgão, em 1951, até o pedido de demissão do Almirante, em 1955.

O CNPq, através da figura do Almirante, tinha como meta garantir a autonomia nacional no desenvolvimento da energia atômica. Para isso, ainda em 1951, em uma sessão extraordinária do dia 07/07, desenhou dois princípios políticos fundamentais para pautar as negociações com os países mais avançados na matéria, registradas através do *memorandum secreto n° 771* (BRASIL, 1963): o primeiro dizia respeito à (i) compensações específicas, ou o fato do país utilizar de sua riqueza em matéria-prima nuclear para derrubar, pouco a pouco, resistências quanto ao fornecimento de conhecimento e equipamentos nas contrapartidas às concessões; o segundo referia-se ao estabelecimento de (ii) liberdade de relações com outros povos, o que procurava desvincular o país de relações bilaterais exclusivas com os EUA.

Esses princípios afetaram, claro, as relações de fornecimento de matéria-prima nuclear entre Brasil e os EUA. As exportações de monazitas diminuíram nos anos seguintes à criação do CNPq, e o órgão passou a exigir as tais "compensações específicas" discutidas na reunião de 07/07/51 para o registro de novos contratos de

---

<sup>33</sup> A Comissão foi criada através da Resolução da Câmara dos Deputados n° 49, de 1956 (BRASIL, 1956)

fornecimento. Especificamente, as compensações para um novo acordo com os EUA incluíam:

- I - fornecimento de planos completos e detalhados para a construção de reatores;
- II - fornecimento dos materiais necessários à sua construção e operação;
- III - envio de técnicos e consultores ao Brasil para acompanharem e orientarem a construção. (BRASIL, 1963, p.163).

A partir daí, estabeleceu-se um impasse: o governo americano, por limites auto-impostos em suas legislações específicas, não aceitavam compartilhar informações estratégicas relativas ao desenvolvimento nuclear; o CNPq, por outro lado, desejava avançar em seu programa atômico. As negociações praticamente cessaram até que, em 1952, já durante o Governo Vargas, o governo americano envia ao Brasil o presidente da *Atomic Energy Commission*<sup>34</sup>, Gordon Dean, que reverte o quadro e consegue a assinatura de um novo acordo de fornecimento de monazita para os EUA, celebrado por intermédio do Ministério das Relações Exteriores, sem a participação do CNPq (BRASIL, 1963).

Os motivos do novo acordo que, de forma alguma, respeitavam os critérios estabelecidos pelo CNPq, permaneceram obscuros. As respostas dos responsáveis, notadamente pessoas ligadas ao Ministério das Relações Exteriores, à Comissão de Inquérito de 1956 eram furtivas e contraditórias, girando em torno de um vago conceito de "motivo de forças maiores" (BRASIL, 1963). O fato é que a partir do acordo conseguido por Gordon Dean, a responsabilidade exclusiva do CNPq no controle das matérias-primas nucleares foi solapada. Logo em seguida, foi criado a CEME – Comissão de Exportações de Materiais Estratégicos, ainda em

---

<sup>34</sup> O *Atomic Energy Commission*, criado em 1947 nos EUA, concentrou todas as atividades referentes à energia nuclear do país até 1977, quando foi substituído pelo *Department of Energy* (BUCK, 1983).

1952, ficando responsável pelo controle das exportações dos materiais nucleares, o que veio a favorecer novamente as relações bilaterais com os EUA (BRASIL, 1963).

Não apenas o novo acordo foi julgado como danoso aos interesses do país pela ótica da CPI de 1956 (BRASIL, 1963; LEAL, 1982), como o seu cumprimento integral não foi obedecido pelos EUA. Pelo novo acordo, o Brasil forneceria novamente a monazita, em uma quantidade de 2.500 toneladas por ano ao longo de três anos, exigindo apenas uma única contrapartida: os EUA deveriam adquirir os subprodutos denominados "sais de terras raras", de pouco valor comercial, que eram gerados ainda no Brasil pela extração do tório da monazita (BRASIL, 1963; OLIVEIRA, O. M., 1991). Como se sabe, o interesse principal pela monazita reside na possibilidade de obtenção do tório. Por pressão americana, a CEME autorizou, ainda em 1952, o embarque, em um único ano, de toda a quantidade de tório que deveria ser exportada ao longo dos três anos. Ademais, embarcou-se o tório já processado, separado dos demais sais de terras raras da monazita, que permaneceram no Brasil. Com seu interesse satisfeito, o governo americano considerou conveniente não mais adquirir os subprodutos contratados, utilizando-se, para isso, de uma cláusula que previa que o acordo necessitava de renovação anual (BRASIL, 1963; LEAL, 1982; OLIVEIRA, O.M., 1991). Claro, tendo adquirido toda a quantidade de tório prevista para os três anos em um único ano, os outros dois anos seriam de aquisição de subprodutos de baixo valor comercial que, de forma alguma, interessava aos americanos.

O descumprimento das cláusulas do acordo de 1952 levaram o Governo Vargas a autorizar o Almirante Álvaro Alberto a procurar alternativas em outros países para o desenvolvimento do projeto atômico brasileiro. Evidentemente, o CNPq julgava o interesse americano danoso à questão nuclear brasileira, e essa posição enxergava além do descumprimento de cláusulas de contratos obscuros, como ficava evidente no depoimento do Almirante à CPI, em 1956:

Desde que iniciamos nossas conversações com a Comissão de Energia Atômica dos E. U. A., foi nos invariavelmente afirmada a impossibilidade de qualquer forma interessante de cooperação no terreno da tecnologia de reatores, a não ser o que já fôra "desclassificado" ...

... Essa barreira intransponível decorria da lei de Energia Atômica americana (*Mac-Mahon*). Não nos seria possível esperar pela revogação de tais dispositivos legais, e o único caminho que nos restava era subdividir o trabalho, distribuindo as tarefas por várias nações amigas. (ALBERTO, 1963, p.177).

Os grandes obstáculos para a autonomia do Brasil na produção de energia nuclear se resumiam em dois principais: a produção de urânio nuclearmente puro e a construção de uma usina de enriquecimento de urânio<sup>35</sup>. Certamente, os EUA não tinham interesse em auxiliar o país na transposição desses obstáculos. Para resolver o primeiro, em 1953 o CNPq fechou um acordo com a *Société des Produits Chimiques des Terres Rares*, da França, que àquela altura já era capaz de produzir o urânio puro. O governador de Minas, na época Juscelino Kubitschek, doara um terreno em Poços de Caldas para a instalação, pelos franceses, de uma usina para esses fins (BRASIL, 1963).

A resolução do segundo problema estava sendo negociada com os alemães, o que exigia extrema cautela e discrição. A recém-criada Alemanha Ocidental estava regida e limitada pelo Estatuto de Ocupação (*Besatzungsstatut*), imposto pelos aliados ocidentais em fins da II Guerra. O Estatuto constrangia quaisquer iniciativas militares e limitava sobremaneira as possibilidades de relações exteriores dos alemães. Esses não podiam possuir forças armadas nem desenvolver indústria bélica, estavam impedidos de possuir um ministério de relações exteriores e de controlar seu comércio exterior. Além disso, os aliados podiam vetar quaisquer leis e retomar o controle do país caso achassem necessário (ALLINSON, 2002). Nessas condições, a Alemanha desenvolver sua própria indústria nuclear estava fora de cogitação.

O tom de cautela e a discrição na negociação com os alemães é dado pelo próprio Almirante Álvares Alberto durante seu depoimento à CPI de 1956:

---

<sup>35</sup> O enriquecimento de urânio em questão, também chamado de enriquecimento isotópico, é o que provoca o aumento da concentração de urânio 235, elevando sua concentração de 0,7% para algo entre 2 a 5%, o que possibilita, enfim, seu uso como combustível nuclear (BERMANN, 2005).

É porque tínhamos tido contato nos EUA com um dos maiores físicos vivos: o Sr. Paul Harteck, que foi reitor da Universidade de Hamburgo, com trinta e poucos anos de idade apenas. É genial, positivamente. É um grande experimentador e foi ele quem teve a idéia de aplicar ultracentrífugas à produção do urânio enriquecido. Depois, essas ultracentrífugas foram aperfeiçoadas por um antigo assistente dêle e hoje seu rival: Groth, com quem tive inúmeras conferências nos E. U. A. e naquele tempo a Alemanha era um país ocupado pelas potências vitoriosas e se descobrissem que êles estavam cogitando de produzir urânio enriquecido, isso acarretaria uma crise internacional. Então êles condicionaram a sua colaboração a essas circunstâncias de tratarmos em absoluto segredo.

Vejam V. Ex.<sup>aa</sup> como a gente às vezes se mete em cada camisa de onze varas! É uma coisa terrível saber um segredo dessa ordem. Eu só conversava com êles em Nova Iorque, aos sábados, em que o *Brasil Trade Bureau* não funcionava e aos domingos. Ou então tinha que ir a Detroit onde um filho meu, que infelizmente perdi, estava estudando na *University*...

... Finalmente, em 1953 dei um pulo à Alemanha. Estive ausente apenas 11 dias e os secretas andavam me acompanhando por tôda a parte, para saberem o que eu fazia.

Mas, naquela época, já as potências ocupantes estavam a par de que os alemães cogitavam de fazer essas centrífugas, porque êles pediram uma licença para a sua construção e a licença foi negada. E aí sou forçado, por enquanto, a silenciar sôbre os fatos que ocorreram nessa ocasião e que mostram o firme propósito de se evitar que o Brasil pudesse fabricar essa história. As potências ocupantes declaravam que não podiam dar a licença para serem feitas essas centrífugas embora viessem para nações amigas, como eu disse ao Prof. James Conant, professor de química e Presidente da Universidade de Harward e que era o chefe da Comissão das Potências Ocupantes: - Os senhores em certas ocasiões têm memória fraca e o senhor então, que é professor de química orgânica, que faz apêlo tão grande à memória, o senhor se esquece de que o Brasil entrou em duas guerras ao seu lado? E o senhor acha que o Brasil não tem o direito de produzir uma coisa que os senhores produzem? Qual o privilégio, o monopólio que lhes foi concedido pelo Criador para isso? Tanto mais que agora não são os senhores os únicos a fazerem isso! (ALBERTO, 1963, p.179-180).

Os alemães desenvolveram ao longo da década de 1950 o conhecimento adequado para o enriquecimento de urânio através de ultracentrifugação e estariam dispostos a fornecer essa tecnologia ao Brasil. Vargas então autoriza o almirante à uma missão na Alemanha Ocidental em 1953, e a depositar, via Banco do Brasil, a quantia de US\$ 80.000 como parte do pagamento de 3 ultracentrífugas. Os alemães viriam ao Brasil para montá-las, e o Estado do Rio já teria cedido terreno em Petrópolis (MONIZ-BANDEIRA, 2013).

Com o depósito, iniciou-se logo em seguida, na Alemanha, a construção das máquinas de centrifugação, porém com um processo de produção e de logística que envolvia diferentes cidades alemãs com o objetivo de não despertar a desconfiança das forças aliadas de ocupação. Após concluídas, em 1954, seu embarque foi interceptado por militares britânicos a pedido da comissão de energia nuclear dos EUA, impedindo seu transporte para o Brasil (GIROTTI, 1984; MONIZ-BANDEIRA, 2013).

Com a morte de Vargas e a ascensão ao poder de seu vice-presidente, Café Filho, em 1954, a questão nuclear nacional reverte-se, de vez, para uma política afinada com os interesses americanos (LEAL, 1982; OLIVEIRA, O.M., 1991). Ainda em 1954, o chefe do Gabinete Militar da Presidência da República, o General Juarez Távora – que sairia candidato pela UDN contra Juscelino Kubistchek nas presidenciais de 1955 (FAUSTO, 1995) – solicita ao Conselho de Segurança Nacional o delineamento, com urgência, de uma política nacional de energia atômica que deveria, necessariamente, levar em conta quatro documentos secretos, redigidos em inglês, e que fora endereçados diretamente ao seu gabinete (BRASIL, 1963):

- o primeiro versava sobre um tratado entre EUA e Brasil sobre pesquisa de minerais radioativos;

- o segundo versava sobre um acordo de pesquisa com os EUA, no qual o Brasil comercializaria com os americanos quaisquer jazidas existentes e que viessem a ser descobertas, ricas em urânio, através de contratos de 10 anos, em troca de auxílio na tecnologia de laboratório de caráter não militar;



- o terceiro pedia o afastamento do Almirante Álvaro Alberto da condução das negociações na matéria em questão, conforme desejo expresso dos EUA;

- e o quarto pedia a interrupção dos acordos bilaterais com a Alemanha, sob pena de afastar decisivamente os EUA das relações com o Brasil na matéria.

O udenista Juarez Távora, mesmo diante da CPI de 1956 negou-se a revelar as origens dos documentos. Entretanto, um bilhete escrito por ele mesmo, a próprio punho, permitiu à CPI identificar as fontes e as origens dos documentos. No tal bilhete constava:

"Confidencial".

Fontes de informação e origem de documentação s/a política atômica brasileiro-norte-americana.

- Mr. Terrill (Embaixada Americana, Rio)

- Mr. Max White (geólogo da equipe americana que trabalha na Bahia).

- Químico Hervásio de Moraes Carvalho (trabalhou durante um ano em operações com aceleradores nos EE. UU. e no Canadá. É incompatibilizado com o Alm. Alvaro Alberto). (BRASIL, 1963, p.187)

A essa altura ficava evidente a direta influência americana no rumo das políticas nucleares do país, facilitada principalmente pela chegada de Café Filho ao poder e pelo conseqüente trânsito de udenistas no governo. Em março de 1955, como já citado, o Almirante Álvaro Alberto é exonerado do CNPq. Mais adiante, em agosto desse ano, o Brasil celebrou dois novos acordos com os EUA: o primeiro, chamado de Acordo de Pesquisa Conjunta, autorizou os americanos a prospectarem minerais atômicos em solo nacional, e afastou e descontinuou pesquisas

semelhantes até então realizadas pelo CNPq<sup>36</sup>; o segundo, chamado de Acordo do Reator de Pesquisas, inseria-se no programa americano "Átomos Para a Paz", no qual o governo americano proporcionaria condições para que 25 países pudessem instalar pequenos reatores de laboratório, "[...] adequados a estudos e pesquisas, experiências e produção de isótopos radioativos para usos medicinais ou agrícolas." (BRASIL, 1963, p.200).

Com a abertura irrestrita aos interesses americanos, as contrapartidas firmadas no contrato de 1952 nunca vieram a ocorrer. De forma agravante, em novo contrato celebrado ainda em 1954 entre a CEME e os EUA, o Brasil se comprometeu a fornecer quantias extras de 5.000 toneladas de monazita em dois anos, e o governo americano se comprometeu a comprar também o subproduto resultante até o total de 5.000 toneladas do processamento da monazita. Contudo, os EUA ainda impuseram uma condição adicional: em troca, o Brasil compraria, à vista e no momento da celebração do novo contrato, 100.000 toneladas de trigo (BRASIL, 1963).

### 3.1.2. A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento – CAPES

Ao longo do Governo Dutra, Vargas já articulava seu retorno à presidência. Permaneceu durante quase todo o seu mandato de Senador da República em seu refúgio, em São Borja, interior do Rio Grande do Sul, comparecendo pouquíssimas vezes à capital federal. De lá, habituou-se ao "beija-

---

<sup>36</sup> Sobre a interrupção de pesquisas do CNPq, o depoimento do geólogo Heitor Façanha à CPI de 1956 é ilustrativo:

"O Estado do Espírito Santo foi levantado há mais de dois anos. Até o presente momento, não recebi o resultado do levantamento aéreo, que ia servir de guia para a prospecção do terreno. Desconheço quais sejam os motivos. Eu estava na qualidade de engenheiro da Divisão de Produção Mineral.

... Foi essa a única equipe do Departamento e foi dissolvida. Recebi ordens para fechar meu laboratório e, assim encerrei minhas atividades.

O Dep.-Relator: A que atribui V. S.<sup>a</sup> esse fato?

O Sr. Heitor Façanha da Costa: Ao acôrdo atômico Brasil-E. U .A." (BRASIL, 1963, p.199).

mão dos políticos" (FAUSTO, 1995, p.404) que transformavam sua residência em uma "meca dos aspirantes aos cargos públicos" (SKIDMORE, 1982, p.102). Contando com amplo prestígio popular, amplo apoio do PTB e com algum apoio do PSD, pautou sua campanha nas presidenciais de 1950 por promessas de fortalecimento da industrialização e de ampliação das leis trabalhistas. Nas urnas, foi eleito presidente da República com 49% dos votos, chegando ao comando do país pela primeira vez através do sufrágio (SKIDMORE, 1982; FAUSTO, 1995).

A UDN disputou as eleições com o mesmo candidato do pleito anterior, o militar Eduardo Gomes. Os udenistas contaram com o apoio de antigos integralistas, mas, novamente, construíram uma campanha de pouca aderência popular, fato, aliás, reforçado pela desastrosa proposta de revogação da lei do Salário Mínimo (FAUSTO, 1995). Ao final da eleição, a UDN tentou, sem sucesso, impugnar a vitória de Vargas baseando-se em uma prerrogativa não existente à época: a de que o presidente deveria obter a maioria absoluta dos votos (metade mais um). Através de veículos de comunicação conservadores, como O Estado de S. Paulo, os udenistas propagandearam contra a eleição de Vargas vencida pela contagem de maioria simples. A partir dessa eleição, contestações dos resultados seriam uma constante no udenismo, mesmo sem nenhum amparo legal, e sempre acompanhadas de apelos cada vez mais enfáticos à intervenção militar (SKIDMORE, 1982; FAUSTO, 1995).

No geral, o Governo Vargas foi bastante instável. No plano econômico, a alta no preço internacional do café elevou a liquidez monetária interna, provocando o aumento na demanda por produtos manufaturados e uma pressão ascendente na inflação. Com a deflagração da guerra na Coreia, em 1950, o país passou a importar preventivamente produtos essenciais temendo os desdobramentos do conflito, o que piorou as contas externas. A industrialização se acentuou, mas as deficiências na infra-estrutura do país elevaram os custos de produção e causaram mais inflação (VIANNA et al, 2005).

A alta no custo de vida penalizava os trabalhadores. Para não perder o apoio das bases, Vargas extinguiu, em 1951, a exigência do atestado de ideologia, o que permitiu o retorno dos comunistas à organização sindical. Esperava, com isso, garantir o apoio das classes trabalhadoras. A persistente instabilidade econômica,

contudo, provocou o resultado inverso: os comunistas passaram a desafiar a liderança petebista na condução dos sindicatos e a coordenar greves cada vez mais intensas, principalmente a partir de 1953, mesmo diante de obtusas legislações derivadas da Constituição de 1946 que enquadravam quase todas as paralisações como ilegais (FAUSTO, 1995).

Também em 1953, o até então desconhecido Jânio Quadros, do minúsculo Partido Democrata Cristão, elegeu-se prefeito de São Paulo. Quadros mostrara extrema habilidade ao se aproveitar do apelo anticorrupção largamente utilizada pelos udenistas, porém direcionando-o às camadas populares. O símbolo maior de sua campanha vencedora, a "vassourinha", varria a corrupção do país. No Rio de Janeiro, o tom cada vez mais crítico do então deputado federal Carlos Lacerda ecoava na classe média. Lacerda utilizava de forma igualmente hábil os meios de comunicação para insuflar a população contra a "república de sindicalistas" e contra a "falta de moralidade" da política populista (SKIDMORE, 1982). Tanto em São Paulo quanto no Rio de Janeiro a questão da corrupção estava inserida no debate e causava estragos na imagem do governo. A instabilidade política e econômica tornavam a condução do governo federal um exercício complicado de equilíbrio.

As tentativas para contornar os problemas que se avultavam no governo vinham, quase sempre, de projetos que aludiam ao espírito nacionalista do país. Em 1951, Vargas submeteu ao Congresso um projeto para a criação de uma empresa de capital misto com controle acionário estatal – a Petrobrás – que seria responsável pelo monopólio da extração e do refino do petróleo. A importação de hidrocarbonetos tinha considerável peso no desequilíbrio das contas externas do país e a nacionalização de sua produção tenderia a diminuir esse déficit. Por outro lado, a campanha pela nacionalização do petróleo possuía significativo apelo nacionalista, e se mostrou eficaz para angariar apoio popular em torno do governo. A população estava com Vargas nessa campanha. Mesmo os udenistas, liberais do ponto de vista econômico, se viram diante da necessidade de defender a idéia sob o risco de se desconectarem dos anseios da sociedade (SKIDMORE, 1982). Pouco depois, a Petrobrás é criada através da Lei nº 2.004/53 (BRASIL, 1953).

Em 1952, Vargas criou o BNDE – Banco Nacional de Desenvolvimento, como resultado das recomendações da Comissão Mista Brasil-EUA Para o Desenvolvimento Econômico, com o objetivo de auxiliar na resolução dos problemas de infra-estrutura do país. E, em 1954, diante da hesitação de americanos e canadenses em concretizar investimentos no setor de energia elétrica, encaminhou um projeto de lei para criar uma empresa estatal para o setor, a Eletrobrás – Centrais Elétricas Brasileiras<sup>37</sup> (SKIDMORE, 1982).

Entretanto, os problemas econômicos, que pareciam incontornáveis, e a intensificação dos ataques vindos da oposição, obliteravam qualquer manobra político-econômica do governo. Nesse momento, a oposição combinava um arsenal de razoável alcance popular, dispondo de grandes jornais como O Estado de S. Paulo, O Globo e os jornais do grupo de Assis Chateaubriand, com uma estratégia eficaz de centralização de ataques em um tema incômodo, a corrupção. Nos corredores do governo, crescia a ira contra a figura de Carlos Lacerda, o "mestre da invectiva política", e o mais radical dos anti-getulistas. Lacerda clamava por um golpe militar que iria resolver o "estado de emergência" em que o país se encontrava, e que iria reformar as instituições políticas nacionais (SKIDMORE, 1982, p.160).

Entre os aliados do governo, algumas pessoas compartilhavam da idéia de que era necessário "cuidar" de Lacerda (FAUSTO, 1995, p.416). Na madrugada de 5 de agosto de 1954, Lacerda sofreu um atentado quando chegava em sua residência, no Rio de Janeiro. Foi atingido no pé e escapou ileso<sup>38</sup>. Entretanto, seu acompanhante, o Major Rubens Vaz, foi assassinado. Descobriu-se, depois, que o atentado havia partido de dentro do Governo Vargas, mais precisamente de ordens dadas pelo chefe da guarda presidencial, que teria acatado sugestões de pessoas próximas ao presidente. Nenhuma investigação encontrou qualquer indício do envolvimento de Vargas com o atentado (SKIDMORE, 1982; FAUSTO, 1995), mas o episódio, sem dúvidas, pôs fim ao seu governo. A morte do Major inflamou o exército

---

<sup>37</sup> A forte oposição à criação da Eletrobrás, contudo, fez com que ela saísse do papel apenas em 1961, através da Lei 3.890-A, que autorizou sua construção, assinada pelo então presidente Jânio Quadros (BRASIL, 1961).

<sup>38</sup> Uma reportagem detalhada sobre o famoso e desastrado atentado contra Lacerda pode ser lida no acervo digital da Folha de São Paulo, disponível online.

e as investigações que se seguiram acabaram por expor inúmeros casos de corrupção de pessoas ligadas ao governo. Vargas descreveu sua situação como estando envolvido em um "mar de lama" (SKIDMORE, 1982, p.177; FAUSTO, 1995, p.417).

Poucos dias depois, em 24 de agosto, Vargas se suicidou. O suicídio, especulável sob qualquer ponto de vista motivacional, transformou-se, concretamente, em um ato político: Vargas escrevera uma carta-testamento colocando-se como vítima de um contexto recheado de inimigos externos auxiliados por inimigos internos, de pessoas contrárias aos direitos dos trabalhadores e advogando em nome de remessas vultuosas de lucros ao exterior. O suicídio descortinou a imensa popularidade latente de Vargas, obscurecida por um governo ruim. A população saiu em peso às ruas, e símbolos da oposição getulista, como o Jornal O Globo, foram atacados (FAUSTO, 1995). Com sua morte, o governo passou às mãos de seu vice, Café Filho, que se aproximou da UDN e conduziu o governo às eleições de 1955 (SKIDMORE, 1982).

Em relação ao ensino superior e, especificamente, à construção das bases da pós-graduação no país, o movimento mais relevante do Governo Vargas foi, sem dúvidas, a criação da CAPES, ainda em 1951. A CAPES, na época Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, foi criada através do Decreto nº 29.741, de 11 de julho (BRASIL, 1951). Curiosamente, o encargo para coordenar a campanha ficou com Anísio Teixeira, o "comunista" destituído do comando da educação do Rio em 1935. Apesar das divergências do passado, Teixeira chegou à secretaria geral da Campanha através de relações políticas costuradas nos tempos em que foi secretário da educação da Bahia. O próprio Ministro da Educação de Vargas, Ernesto Simões da Silva Freitas Filho, e o Assessor Econômico da presidência da república, o economista baiano Rômulo de Almeida, insistiram para que Teixeira assumisse a Campanha (LIMA, 1978; MONARCHA, 2001).

O arranjo institucional da Campanha se deu através de uma comissão razoavelmente heterogênea, encabeçada pelo Ministério da Educação e Saúde, e composta por representantes dos seguintes órgãos e instituições: Departamento Administrativo do Serviço Público – DASP, Fundação Getúlio Vargas, Banco do

Brasil, Comissão Nacional de Assistência Técnica, Comissão Mista Brasil – Estados Unidos, o recém criado Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Confederação Nacional da Indústria, e a Confederação Nacional do Comércio (BRASIL, 1951).

O objetivo primordial da Campanha era o de promover a qualificação de pessoas em nível superior em quantidade suficiente para atender demandas privadas e públicas em setores ou atuações que estivessem vinculados com o desenvolvimento do país (BRASIL, 1951)<sup>39</sup>. Na prática, o objetivo era o de fornecer pós-graduação para professores e pesquisadores em áreas que atendessem as demandas da burocracia estatal e da iniciativa privada, principalmente naquelas em que, acreditava-se, resultaria em maior desenvolvimento para o país.

O conjunto inicial de instituições envolvidas na CAPES revela essa inspiração desenvolvimentista em sua criação. Tentava-se garantir voz ativa para os interesses privados através das entidades patronais/empresariais da indústria e do comércio, como a CNI e a CNC; e assegurar os interesses do Estado na qualificação de seu corpo burocrático, com representantes da FGV e do DASP. O Banco do Brasil executaria a função de intermediador financeiro nos projetos que viessem a sair do papel. A estrutura organizacional da Campanha era extremamente simples: possuía o quadro de Secretário Geral e de Diretor de Programas, esse último responsável pelos dois programas existentes, o Programa Universitário e o Programa de Quadros Técnicos e Científicos. Ambos os programas ofertavam bolsas de estudo e possuíam um serviço de estatística e documentação. Ao todo, a Campanha contava com nada mais do que 30 funcionários (SPAGNOLO, 1995).

Os primeiros movimentos da CAPES foram de mapeamento da situação do ensino superior brasileiro e de estruturação interna do órgão (CASTRO, 2002), através de um programa de estatística e documentação de informações. Tal tarefa coincidia com a acumulação de cargos de Anísio Teixeira, assumindo logo em 1952

---

<sup>39</sup> Explicitamente, os objetivos da Campanha eram: "a) assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país; b) oferecer os indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamentos." (BRASIL, 1951, p.10.425).

também a presidência do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos<sup>40</sup>, órgão dedicado à pesquisa educacional (INEP, 2011.). O passo seguinte, a qualificação de docentes e pesquisadores em pós-graduação, se deu em duas frentes: a primeira com a formação dentro do país, através de algumas poucas instituições consideradas como "centro de excelência"; e a segunda através da oferta de bolsas para a qualificação no exterior, que colidia com a escassez de recursos, permitindo algo em torno de 20 bolsas integrais ao ano (CASTRO, 2002).

Essa escassez procurou ser contornada através de acordos com outras organizações, fundações e instituições internacionais que utilizavam a Campanha para intermediar a concessão de bolsas para candidatos brasileiros (CASTRO, 2002). Tais acordos, no fundo, evidenciavam imbricadas relações formadas ao longo da década de 1950 entre grupos que vieram a coexistir no interior da CAPES e seus interesses externos, notadamente ligados a influências americanas. Identifica-se pelo menos a existência de dois grupos principais no interior da Campanha em seus anos iniciais: (i) um grupo em torno do ITA – Instituto Tecnológico da Aeronáutica, reunindo militares brasileiros e americanos, advogando, principalmente, em favor de uma reestruturação do ensino superior ligado à tecnologia; e (ii) um grupo de acadêmicos brasileiros da área da saúde, ligados à Fundação Rockefeller (EUA). Bittencourt (2011), destaca ainda a existência de um grupo em torno das idéias de Anísio Teixeira. A soma desses dois grupos sugere a influência decisiva do modelo americano de ensino superior nos rumos tomados logo nos primeiros anos da CAPES.

O ITA – Instituto Tecnológico de Aeronáutica – havia sido criado em 1950<sup>41</sup> e não fazia parte, oficialmente, da Campanha. Foi concebido com estreita cooperação americana a partir do MIT – *Massachusetts Institut of Technology* – e veio a se configurar como a principal instituição na formação em engenharia no país

---

<sup>40</sup> O INEP foi criado em 1937 durante o Estado Novo como Instituto Nacional de Pedagogia. Fazia parte de uma ampla reestruturação do Ministério da Educação e Saúde Pública a partir da Lei nº378/37, que alterava competências, instituía órgãos, conselhos e novos institutos. O objetivo do INEP ficava claro em seu único artigo: "Art. 39. Fica creado o Instituto Nacional de Pedagogia, destinado a realizar pesquisas sobre os problemas do ensino, nos seus diferentes aspectos." (BRASIL, 1937, p.1.210). O Decreto-Lei nº580/38 já nominava o instituto como Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (BRASIL, 1938).

<sup>41</sup> O Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) foi criado oficialmente pelo Decreto nº 27.695, de 16 de Janeiro de 1950 (BRASIL, 1950).



ao longo de década de 1950 (SCHWARTZMAN, 2001). Foi pensado como um projeto próximo ao modelo universitário americano, com os alunos residindo em um campus propositalmente construído distante dos grandes centros (em São José dos Campos, entre São Paulo e Rio), com institutos e faculdades interligados, com ciclos básicos anteriores ao ciclo de formação profissional, com formação em tempo integral e professores em regime de dedicação exclusiva com possibilidades de carreira. Um de seus professores, o Brigadeiro Aldo Vieira da Rosa, assumiu o CNPq logo após a saída de Álvaro Alberto, reiterando a já citada guinada desse órgão aos interesses americanos (BITTENCOURT, 2011).

As relações da CAPES com o ITA se davam de duas formas principais: (i) através de auxílio aos programas de intercâmbio do instituto; e (ii) através do vínculo direto de um de seus fundadores com a CAPES. Em relação à primeira, o ITA dispunha de um programa de treinamento para recém-formados que concedia, em média, de 30 a 40 bolsas para o exterior. Essas bolsas eram articuladas diretamente através das próprias relações do instituto com universidades e empresas dos Estados Unidos, principalmente, e da Europa. Em uma grande parte desses intercâmbios, a CAPES fornecia as passagens aéreas (CASTRO, 2002).

Em relação à segunda forma, o vínculo se fazia através da figura de Ernesto Luiz de Oliveira Junior, um dos precursores do ITA e pertencente ao quadro da recém-criada CAPES (CLE-UNICAMP, 1988). Oliveira Junior viria a divergir frontalmente de Anísio Teixeira em relação aos rumos políticos da CAPES, francamente incomodado com a postura de Teixeira em favor da formação de professores para atuar no ensino primário e secundário (BITTENCOURT, 2011)<sup>42</sup>, e com a concepção generalista com a qual Teixeira encarava as engenharias. Para Teixeira, a ampliação de formações específicas dentro da engenharia em diversas especialidades e sub-áreas era fruto de uma "expansão irresponsável" do ensino

---

<sup>42</sup> A esse respeito, em depoimento ao CLE-UNICAMP, Ernesto Luiz disse: "Eu nunca tive respeito pela educação do Anísio e nos entendemos frente à frente compreende, ele é diretor do 'Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos'. O que é que nós fizemos todo esse tempo: 30 milhões de analfabetos, quer dizer o problema social, o problema do homem não está sendo encarado ainda e o Brasil viveu até 1960 até chegar o Anísio viveu com esses analfabetos aí passavam mal e porcamente deste mesmo modo estão vivendo aí nas favelas como o Senhor cansou de ver na televisão ainda na semana passada. Então isso para mim não vale absolutamente nada. O problema para mim educacional senta-se no problema Universitário brasileiro porque naturalmente o Senhor conhece."

superior e deveria ser refreada (CUNHA, 1989, p.134). Oliveira Junior acreditava que a ênfase da Campanha deveria ser exclusivamente no ensino universitário, e não na formação de educadores para os graus inferiores (OLIVEIRA JUNIOR, 1988), e que o ensino de tecnologia, principalmente o de engenharia, deveria ser reorganizado no país todo, tendo como base os princípios adotados no ITA (BITTENCOURT, 2011).

Com essas divergências em vista, Oliveira Junior criou um projeto paralelo de reorganização do ensino superior de tecnologia em âmbito nacional, que culminou com a criação da Comissão Supervisora do Plano dos Institutos, durante o Governo Kubistchek. A COSUPI foi criada experimentalmente através de portaria ministerial em 1958 (ABRAHÃO et al, 2012), e oficializada através do decreto nº 49.355 de 1960, estando vinculada diretamente ao Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1960), sendo, portanto, completamente independente da CAPES.

É preciso salientar, conforme já observado anteriormente, que tratava-se de um momento em que o país vinculava a formação intelectual de alto nível ao desenvolvimento econômico, e o ensino de engenharia voltado quase que exclusivamente à formação de engenheiros civis não atendia às necessidades de especialização para fazer frente a modos de produção capitalista cada vez mais complexos (CUNHA, 1989), o que se constituía em um forte argumento em favor do projeto de Oliveira Junior. O diagnóstico era de que se formava poucos engenheiros no país e em poucas variações dentro de suas diversas especialidades. Além disso, a pouca diversidade de especialidades nas engenharias convivia com a baixa qualificação do corpo docente e problemas estruturais nas escolas espalhadas pelo país (CUNHA, 1989).

O objetivo principal da COSUPI, estabelecido de forma razoavelmente genérica no Decreto de 1960, era o da "[...] implantação e desenvolvimento de um programa de educação tecnológica" (BRASIL, 1960, p.15.464). Na prática, os propósitos de Oliveira Junior com o COSUPI eram o de alterar a estrutura das universidades e escolas superiores de tecnologia, principalmente através do aumento do número de especialidades nas engenharias, do reforço do ensino e da pesquisa das ciências de base (como matemática e física, por exemplo), da introdução do estudo em tempo integral, e o da reorganização administrativa das

instituições, com descentralização departamental e autonomia universitária (BOTELHO, 1999).

Essa convergência entre o espírito desenvolvimentista dos governos populistas e o ensino tecnológico como motor de desenvolvimento tornou a disputa pelos recursos entre a COSUPI e a CAPES um exercício desigual. Oliveira Junior advogava pelo desenvolvimento tecnológico independente do desenvolvimento científico, o que ainda aumentava o apelo de seu projeto pela expectativa de resultados rápidos para o desenvolvimento do país, agravando a drenagem dos escassos recursos do Ministério da Educação em direção à COSUPI (CUNHA, 1989). Em sua breve vida, ao longo de quatro anos, a COSUPI superou, em muito, o orçamento da CAPES (Tabela 1), totalizando aproximadamente 3,470 bilhões de Cruzeiros, ou algo em torno de R\$ 470 milhões em valores corrigidos<sup>43</sup> contra aproximadamente 300 milhões de Cruzeiros destinados à CAPES no mesmo período, o que representa algo em torno de R\$ 41 milhões em valores corrigidos.

Tabela 1: distribuição dos recursos entre os órgão COSUPI e CAPES em valores não atualizados.

	<b>COSUPI</b> (valores em Cruzeiros)	<b>CAPES</b> (valores em Cruzeiros)
<b>1958</b>	230 milhões	60 milhões
<b>1959</b>	590 milhões	80 milhões
<b>1960</b>	915 milhões	80 milhões
<b>1961</b>	1,735 bilhão	80 milhões

Fonte: BITTENCOURT, Agueda Bernardete. Cooperação científica internacional e a criação da CAPES. Rev. colomb. educ. [online]. 2011, n.61, pp. 117-140. ISSN 0120-3916.

O desequilíbrio orçamentário entre as duas campanhas provocou contundente reação por parte da comunidade científica do país (CUNHA, 1989; BOTELHO, 1999; BITTENCOURT, 2011) e a COSUPI teve vida curta, tendo sido

<sup>43</sup> Atualizado através do IGP-DI (FGV), com base em janeiro de 2014.

incorporada à CAPES no governo ditatorial de Castello Branco, em 1964 (ABRAHÃO et al, 2012). Por fim, o legado da COSUPI é praticamente inexistente (CUNHA, 1989), mas sua breve existência combinada com alta capacidade orçamentária sugere o quão forte era o apelo desenvolvimentista na percepção dos governos populistas, principalmente em relação ao conhecimento vinculado à tecnologia e sua aplicação.

O segundo grupo citado na órbita da CAPES estava ligado à Fundação Rockefeller, principalmente em torno das áreas da saúde e, em especial, à medicina. A Fundação estava presente no país desde 1916 atuando em campanhas específicas de saúde, e no âmbito universitário desde a formação da Faculdade de Medicina de São Paulo, ainda na Primeira República, auxiliando em sua estruturação e aproximando seu projeto à organização universitária americana (SCHARTZMAN, 2001).

As principais pontes existentes entre a CAPES e a Fundação Rockefeller foram construídas a partir do médico Rubens Mário Garcia Maciel, responsável pelo Programa Universitário da Campanha (BITTENCOURT, 2011). Os convênios firmados com a Fundação Rockefeller proporcionaram a expansão do limitado número de bolsas disponíveis pela CAPES, aumentando as possibilidades de intercâmbio para os pesquisadores das áreas biológicas, em especial a medicina (CURY, 2002; CLOSS, 2002; LEITE, C.B., 2002), além da obtenção de financiamentos diversos para equipamentos de laboratórios espalhados pelo país, como se pode observar na distribuição de recursos registradas nos *Annual Reports* da própria fundação<sup>44</sup>.

Nesse sentido, não só a Fundação é protagonista no desenvolvimento da pesquisa avançada em saúde no país nos anos iniciais da CAPES, como o Brasil parecia estar decisivamente no radar da Fundação, como sugerem seus relatórios anuais com a distribuição de bolsas por país, principalmente nos anos imediatamente após a criação da Campanha. Entre 1953 e 1956, o Brasil recebeu um total de 161 bolsas, ficando atrás apenas do Japão, com 169 no total, e à frente da Índia, com 130 bolsas (Tabela 2).

---

<sup>44</sup> É possível obter acesso aos relatórios anuais da Fundação Rockefeller no próprio site da instituição: <http://www.rockefellerfoundation.org/about-us/annual-reports>.

Tabela 2: principais beneficiários das bolsas concedidas pela Fundação Rockefeller em anos selecionados.

Quantidade de bolsas recebidas ao ano (1)								
País\Ano	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959	1960
<b>Brasil</b>	<b>33</b>	29	<b>43</b>	56	39	27	43	54
<b>Japão</b>	32	<b>36</b>	34	<b>67</b>	<b>95</b>	<b>103</b>	<b>89</b>	<b>91</b>
<b>Índia</b>	29	22	29	50	60	60	54	41

Fonte: The Rockefeller Foundation – Annual Report (diversas edições: 1953, 1954, 1955, 1956, 1957, 1958, 1959, 1960). New York: The Rockefeller Foundation.

(1) Nota: dados trabalhados pelo autor.

Os interesses da Fundação no desenvolvimento da pesquisa no país e no mundo, principalmente nos países da periferia, não podem ser interpretados como meramente filantrópicos. A Fundação Rockefeller era parte integrante da artilharia da Guerra Fria americana e teve papel importante na modelagem de sua política externa, quer seja pela distribuição de bolsas e financiamento de pesquisas ao redor do mundo, quer seja pela ação ideológica de seu poderoso *think-tank*, a *Rockefeller Brothers Fund*, fundada por Nelson Rockefeller e seus irmãos em 1940 (CASSEL, 2006). Nelson Rockefeller, aliás, possuía estreitas relações com o serviço de inteligência americano e recebera, ao longo da década de 1950, e pelas mãos dos altos diretores da CIA, extensos relatórios de atividades dessa organização ao redor do mundo. Além disso, participou ativamente do Conselho de Segurança Nacional dos EUA (CASSEL, 2006), e se tornou vice-presidente do país pelo Partido Republicano em 1974, durante o Governo Gerald Ford (PERSICO, 1982).

As observações de Nelson Rockefeller sobre um possível alargamento das influências soviéticas na periferia do mundo, ajudaram a mudar a postura da política externa americana durante o Governo Eisenhower (1953 – 1961). Para Rockefeller, a viagem do Líder Soviético Nikita Khrushchev à Índia, em 1955, deveria

ser encarada como um evento com implicações tão sérias para o "Mundo Livre" quanto foi 1948 para a Europa, ano em que Stálin ordenou o bloqueio da porção oriental de Berlim. A partir daí, e aos poucos, a política externa de Eisenhower começou a ganhar novos contornos e se tornou mais robusta em direção aos países do Terceiro Mundo (ENGERMAN, 2013). Aliás, uma nova olhada na Tabela 2 ilustra a guinada das relações americanas com a Índia após o "alerta" de Nelson Rockefeller. Há um considerável salto na concessão de bolsas àquele país nos anos subseqüentes a esse episódio.

A concessão de bolsas, claro, refletia a postura anti-comunista dos milionários filantropos da família Rockefeller. A partir da década de 1950, os registros das atividades dos bolsistas passaram a conter não apenas o desempenho acadêmico, mas também observações acerca das inclinações políticas dos contemplados. Termos como "doutrinador comunista", "definitivamente um comunista", "subversivo", e outros, passaram a compor os registros (CASTRO-SANTOS, 2001) e, obviamente, auxiliar no destino de novas bolsas. No Japão, por exemplo, trabalhos como o de Matsuda (2007) demonstram como o objetivo de combater a teoria marxista influenciou decisivamente na concessão de bolsas de estudos para os historiadores japoneses durante a década de 1950. O mesmo ocorreu na França com o esforço da Fundação em querer reverter uma tradição científica francesa "paroquial" e "centrada em si mesma", para uma ciência "internacional", radicalmente próxima do modelo americano, e que só seria possível com a "marginalização dos cientistas comunistas" no país (KRIGE, 2006, p.81. tradução nossa). Há motivos razoáveis para se induzir que o mesmo se procedeu em todas os países inseridos no raio de ação da Fundação.

Em relação ao Programa Universitário, Rubens Maciel dividia as responsabilidades com o americano Rudolph Philippi Atcon, que ocupava o cargo de subdiretor. O Programa, implantado pela CAPES em 1953, era a principal linha junto às universidades e institutos de ensino superior, sendo responsável pela contratação de professores visitantes estrangeiros, atividades de intercâmbio e de cooperação entre instituições, concedendo bolsas de estudos e apoiando eventos de natureza científica (CAPES, n.d.). Na prática, "[...] consistia na organização e na revitalização dos centros universitários existentes no país", para que viessem a se transformar em centros de excelência de ciência e tecnologia (BITTENCOURT, 2011, p.128). Para

isso, percorreram as instituições no país e buscaram recrutar pesquisadores e técnicos em instituições internacionais.

Atcon, grego de nascimento e naturalizado norte-americano, é uma figura chave para a compreensão dos rumos adotados pelo ensino superior no país. Sua atuação nos anos iniciais da CAPES foi apenas um prelúdio do seu posterior protagonismo na Reforma Universitária de 1968, durante o regime militar. Se auto-intitulava especialista em planejamento universitário (CUNHA, 2007a), possuía trânsito livre entre as instituições nacionais – e também internacionais – (BITTENCOURT, 2011). Suas propostas para o ensino universitário, escritas ao longo de sua presença na América Latina na década de 1950, são vieram a ser determinantes. Dentre elas, defendia a idéia de universidade como um sistema empresarial (ATCON, 1966).

Esses grupos e suas redes de cooperações internacionais foram responsáveis pela "[...] importação de conhecimentos, técnicas e práticas acadêmicas" que acabaram por moldar o modelo de universidade e de ensino superior que se construiu no Brasil (BITTENCOURT, 2011, p. 119), notadamente sob influência de modelos americanos. Ao longo da década de 1950, essa influência americana na pesquisa e na pós-graduação no Brasil estava dispersa e desarticulada, vinculada principalmente aos bolsistas isolados que iam e retornavam desses programas internacionais (CUNHA, 2007a). Entretanto, estavam postos os elementos que iriam ser os influenciadores fundamentais da pós-graduação no país. Com a Ditadura Militar que viria, a agência americana USAID – *United States Agency for International Development* – integrou-se ao programa da Reforma Universitária, assessorando o Estado (MEC e CFE) sobre **como** organizar o ensino superior (CUNHA, 2007a). Isso fica evidente quando se analisa o Parecer CFE 977/65 e o texto da reforma universitária de 1968.

### 3.1.3. Educação para mão-de-obra, ainda

A primeira eleição presidencial após o suicídio de Vargas ocorreu em 1955. Nela, Juscelino Kubitschek, da coligação PSD – PTB, saiu-se vencedor e João Goulart foi eleito como vice. Apesar de Kubitschek e Jango comporem a mesma coligação, a legislação eleitoral da época previa ambos os cargos como eletivos e independentes, podendo-se escolher presidente e vice de chapas completamente diferentes (SKIDMORE, 1982; FAUSTO, 1995). A UDN lançou novamente um candidato militar, o General Juarez Távora, ex-chefe do Gabinete Militar da Presidência da República do Governo Café Filho, protagonista do episódio da abertura das jazidas de minerais nucleares aos interesses americanos. Deve-se ressaltar que udenistas e parte significativa dos militares convergiam em relação à incapacidade de absorver reveses eleitorais, assim como funcionavam como porta-vozes das pretensões americanas no país.

As discussões ao longo e após às eleições foram marcadas pelo habitual tom antidemocrático da oposição udenista: antes da confirmação dos resultados das urnas, na eminência de uma vitória de Kubitschek, Lacerda lançou uma ostensiva campanha nos jornais e rádios contra as eleições livres e a favor de um golpe militar "moralizante", cuja função seria colocar fim definitivo à "república de sindicalistas" (SKIDMORE, 1982). Após as eleições, com a vitória de Kubitschek por uma maioria simples de 36% dos votos, relativamente inexpressiva, a campanha udenista se intensificou. Lacerda juntou-se à Cruzada Brasileira Anticomunista – uma facção que congregava udenistas e católicos e que iniciara suas atividades em 1952 (PENNA, 2008) – para amplificar seu apelo contra as posses de Kubitschek e Jango. De tudo valia para o impedimento, desde tentativas inúteis de impugnação da eleição na justiça, até acusações falsas contra Jango, como na famosa Carta Brandi<sup>45</sup>.

---

<sup>45</sup> Em 1954, Lacerda publica no seu *Tribuna da Imprensa* e expõe na televisão uma suposta carta enviada por um deputado argentino, Antônio Brandi, à João Goulart. A carta seria uma trama entre Jango e Perón para a instauração no Brasil de uma república de sindicalistas. Posteriormente, comprovou-se que a tal carta era falsa (KERN, 2007). No livro *"Não Há Anjos no Poder"*, o jornalista Ib Kern relata sua participação na desarticulação do factóide.



Mas ao contrário da instabilidade política e econômica do Governo Vargas, o período de Kubitschek na presidência foi marcado por acentuado crescimento e razoável tranquilidade política. O terror aventado pelo complexo ideológico militar-udenista não se concretizou: os sindicatos foram mantidos sob controle e o Partido Comunista na ilegalidade. O exército foi agraciado com correções nos salários e com a compra de novos equipamentos. Além disso, cargos estratégicos na Petrobrás e no Conselho Nacional do Petróleo foram dados aos militares. "Seria preciso uma dose muito grande de fantasia para deixar-se convencer de que Juscelino era um instrumento da República sindicalista ou do comunismo (FAUSTO, 1995, p.424).

Mas esse simulacro de Guerra Fria dentro da política nacional produzia efeitos concretos. O revés causado pela reverberação das acusações vindas da oposição dentro dos governos populistas era sentido principalmente pela classe trabalhadora: o temor do fortalecimento do comunismo no país deslocava o debate político para mais perto do centro, com concessões à direita, e uma parcela importante da sociedade, organizada à esquerda, era alijada da possibilidade de participar aberta e diretamente do jogo democrático pela via partidária, a não ser sob a forma de apoios indiretos à candidatos de outros partidos e pela disputa ideológica cotidiana.

Para essa camada da população, o debate sobre a educação se dava também de forma indireta e exemplos disso podem ser observados na imprensa operária da época. Não raro, o apoio dos trabalhadores à causa estudantil vinha no reforço da mobilização por redução de taxas e materiais escolares ou com apelos esparsos à ampliação da gratuidade das etapas fundamentais do ensino para todas as camadas populacionais<sup>46</sup>. Os complicados acessos ao ensino superior desenhados por Vargas ainda no Estado Novo persistiam, e não se pode dizer que nas reformas educacionais que viriam em 1961 e 1968 (essa última já na Ditadura Militar) os trabalhadores organizados possuíram voz ativa.

---

<sup>46</sup> Como pode ser observado nos jornais "Voz Operária" e "Imprensa Popular", ambos do Rio de Janeiro (VOZ OPERÁRIA, 1958; POPULAR, 1955; VOZ OPERÁRIA, 1950). Algumas edições selecionadas sobre o tema encontram-se nos anexos.

Diante desse quadro, pode soar de certo modo antagônico o fato de que a educação passou a figurar como um dos cinco pilares do Programa de Metas do Governo Kubitschek, seu famoso – e principal – plano que pretendia fazer o país avançar 50 anos em 5 (FAUSTO, 1995). O Programa/Plano de Metas de Kubitschek foi um programa de governo que visou estimular o desenvolvimento do país a partir de 31 (trinta e uma)<sup>47</sup> metas agrupadas em cinco áreas principais: energia, transportes, indústrias de base, agricultura e educação. Na prática, o Programa de Metas pretendeu ser uma coalizão de forças entre o Estado, a burguesia nacional e o capital estrangeiro (DIAS, 1996; CUNHA, 1989; CARDOSO, 1977). Nesse sentido, ele é bastante representativo do paradigma cepalino de superação do subdesenvolvimento com forte ênfase na industrialização, e ancorava-se na correção dos defeitos estruturais que impediam a acumulação de capital e o desenvolvimento pleno da classe industrial do país.

Mas qualquer vestígio de antagonismo se esvai quando se interpreta o papel que a educação desempenhava dentro do programa. Em primeiro lugar, a inclusão da educação no Plano de Metas se deu de forma intempestiva, quase que improvisada, conforme um de seus principais articuladores e executores:

[Entrevistados]: - A meta de educação, embora aparecesse no Plano de Metas, na verdade praticamente inexistiu.

[Lucas Lopes]: - Essa meta não existiu nem nos primeiros momentos, mas na véspera da divulgação do plano, Clóvis Salgado, que era muito amigo nosso, amigo do Juscelino, e havia sido escolhido ministro da Educação, insistiu: 'Não é possível que não haja uma meta de educação!' Nós respondemos: 'Então, Clóvis, escreva a meta de educação, porque estamos esgotados.' Não sabíamos o que fazer com a meta de educação, não tínhamos preparo para isso. E ele fez um trabalho literário, escreveu dois volumes de literatura. É claro que tínhamos preocupação em ter uma meta de formação humana, sabíamos que a formação era necessária, **muito mais no nível técnico, de preparação de mão-de-obra, e menos no nível**

---

<sup>47</sup> Lucas Lopes, presidente do BNDE durante o Governo Kubitschek e principal desenvolvedor do plano de metas, em depoimentos reunidos no livro "Memórias do Desenvolvimento", de sua autoria, explica que, a princípio, as grandes preocupações giravam em torno da produção de energia, da expansão da infra-estrutura de transportes e da criação das chamadas indústrias de base. Ao todo, foram delineadas 30 metas, acrescidas de uma 31ª, posterior, denominada então de meta-síntese: a criação de Brasília. Além disso, Lopes revela que a inclusão da educação no Plano de Metas se deu de forma improvisada e às pressas (LOPES, 1991).

**de pesquisadores sofisticados, de PhD.** (LOPES, 1991, p.201, grifo nosso).

Em segundo lugar, a educação que se tinha em mira era a da mera qualificação para o trabalho, principalmente fabril. O Governo Kubitschek entendia como essencial ao desenvolvimento a instrumentalização da mão-de-obra com técnicas necessárias às necessidades do corpo burocrático estatal e, principalmente, ajustadas às demandas da iniciativa privada. Além disso, ao longo da operacionalização do programa, os orçamentos consolidados entre os anos de 1957 e 1961 deixam claro quais eram as prioridades do Governo com relação às metas: a produção de energia ficou com 43% dos recursos, o setor de transportes com 30%, as indústrias de base com 20%, a agricultura e a educação com módicos 3,2% e 3,4%, respectivamente (DIAS, 1996).

Por outro lado, o espírito desenvolvimentista que cercava a economia política nacional do período e, principalmente, a questão em torno da superação do subdesenvolvimento deram certo impulso ao debate nacional a partir de bases científicas. Além dos já citados CNPq, CAPES e COSIP dos governos anteriores, durante o Governo Kubitschek fortaleceu-se o ISEB<sup>48</sup> – Instituto Superior de Estudos Brasileiros – criado em 1955 pelo então Governador Café Filho com as seguintes atribuições:

I - Empreender estudos e pesquisas;

II - Realizar cursos e conferências;

---

<sup>48</sup> Apesar do reconhecimento do papel do ISEB nos debates sobre o desenvolvimento do país, seu protagonismo não é dado como certo, como fica claro no depoimento de Lucas Lopes: "Só conheci esse documento do ISEB, que era um projeto para o discurso inaugural do presidente, através do próprio Juscelino, depois que este o submeteu ao general Mourão Filho, que era seu amigo e fez uma crítica bastante severa. Esse documento não era um programa de governo, com metas a serem alcançadas. Continha muito mais uma definição de filosofias ou políticas a serem seguidas, como o ISEB sempre fez. O ISEB sempre foi mais doutrinador do que planejador, era uma instituição formada por filósofos e sociólogos, que não planejavam no estilo de engenheiro. De modo que o ISEB ficou um pouco à margem da execução do Programa de Metas." (LOPES, 1991, p.169).

III - Editar publicações periódicas e obras, originais ou traduzidas;

IV - Promover concursos e conferir prêmios e bolsas de estudo;

V - Divulgar, por todos os meios adequados, os estudos e trabalhos, próprios ou de terceiros, que atendam à sua finalidade. (BRASIL, 1955, p.13.641).

Na prática, o ISEB foi uma escola de intelectuais reunidos para pensar os problemas sociais do Brasil. Figuraram por lá, nomes como Guerreiro Ramos, Hélio Jaguaribe e Nelson Werneck Sodré. Entre divergências, compartilhavam do espírito desenvolvimentista e do viés nacionalista para a superação do atraso do país. Nesse sentido, estavam mais preocupados em participar da vida política do país do que em fomentar pesquisas acadêmicas (BRESSER-PEREIRA, 2004). Apesar disso, era parte da burocracia estatal, e tinha pretensões de direcionar e conduzir as ações planejadas do Estado (CHAVES, 2006), através de estudos ligados direta ou indiretamente à estrutura do país (OLIVEIRA, M., 2006). Entretanto, o instituto teve vida breve, sendo extinto logo após o golpe militar de 1964 (BRESSER-PEREIRA, 2004).

Além do ISEB, o período Kubitschek marca a notável expansão no número de universidades criadas ou federalizadas no país (12, no total, vide quadro 2). Muito embora, conforme já destacado, tais instituições estivessem mais para aglomerados de faculdades isoladas com pouca ou nenhuma integração de cursos do que para universidades propriamente ditas – conforme a concepção de universidade discutida no capítulo anterior. É preciso salientar também que, tal como nos governos populistas anteriores, o projeto educacional de Kubitschek inscreveu-se na mesma polarização classista, a essa altura suficientemente cristalizada no país com substancial apoio estatal, que fortalecia a qualificação da mão-de-obra principalmente para as necessidades dos setores privados do país, em detrimento da formação intelectual crítica e autônoma possível apenas através de uma política educacional universalista em todos os seus níveis.

#### 3.1.4. Impressão digital udenista na educação e na ciência

As eleições presidenciais de 1960 alteraram minimamente o estável quadro de confronto entre situação e oposição que se seguia ao longo da República Populista. A coligação PTB – PSD lançou o General Henrique Lott, que tivera participação importante na manutenção das garantias legais para a posse de Kubitschek em 1956 contra as intenções golpistas dos udenistas. Jango, novamente, foi candidato à vice. O fato novo ficou pelo lado oposicionista: a UDN desistiu de lançar candidato próprio e apoiou Jânio Quadros, candidato pelo pequeno Partido Trabalhista Nacional – PTN. Jânio venceu as eleições com 48% dos votos, Jango mais uma vez foi eleito vice, também com expressiva votação (SKIDMORE, 1982; FAUSTO, 1995).

O Governo de Jânio Quadros durou apenas 7 meses. Sua brevidade no cargo combinou elementos inusitados e decisões de pouco cálculo político com um quadro econômico desfavorável, herdeiro do alto desequilíbrio orçamentário provocado pelos "50 anos em 5" de Kubitschek. Foi o primeiro presidente a tomar posse em Brasília, e seus primeiros atos no cargo dão seqüência as novidades: em seus primeiros movimentos como presidente, se ocupou de assuntos como a proibição da briga de galo, do lança-perfume e do biquíni, iniciando seu governo "de forma desconcertante" (FAUSTO, 1995, p.437).

Em pouco tempo, viu-se sem nenhuma sustentabilidade política, atraindo, em escala crescente, a desconfiança de todos os partidos. Parecia errar em todas as direções: para firmar uma política externa independente, por exemplo, condecorou Che Guevara, vitorioso na recém Revolução Cubana de 1959, com a Ordem do Cruzeiro do Sul, desagradando ferozmente os conservadores que o apoiaram nas presidenciais (FAUSTO, 1995). Lacerda, um desses aliados conservadores, tornou-se seu inimigo, lançando-se em sua contumaz ofensiva oposicionista. Vendo-se diante de poucas saídas para enfrentar os problemas econômicos e às voltas com as crises políticas reais ou àquelas inventadas por Lacerda, Quadros arriscou-se num blefe: em agosto de 1961 apresentou ao

Congresso Nacional uma carta renúncia, talvez "sonhando ser levado pelos braços do povo" (GIANNOTTI, Vito, 2007, p.167) e objetivando recompor o apoio de sua base conservadora, possivelmente temerosa em entregar o poder ao vice, "comunista". Para o infortúnio de seu proponente, o Congresso aceita a renúncia, pondo fim ao possível blefe e ao breve Governo Quadros (SKIDMORE, 1982).

A sucessão de Quadros deveria transcorrer sem maiores dúvidas. Jango, eleito vice-presidente pelo voto direto, detinha o direito constitucional de assumir a presidência, mas seu nome era amplamente contestado pelo exército e "seus patronos norte-americanos", que o viam como um esquerdista (GIANNOTTI, V., 2007, p.168). A defesa da posse de Jango, entretanto, tinha amplo apoio popular e considerável apoio por entre a classe política: a UNE, por exemplo, convocou greve geral dos estudantes; os trabalhadores organizados também saíram às ruas em maciças greves gerais; populares, em fortes protestos no Rio, ameaçavam invadir a embaixada americana e os jornais favoráveis a um novo golpe, como a Tribuna de Imprensa de Lacerda e o jornal O Globo; Leonel Brizola, então governador do Rio Grande do Sul, lança a Campanha da Legalidade que, logo, avança por todo o país (GIANNOTTI, 2007; SKIDMORE, 1982). Diante de tamanha pressão popular, o exército recua – brevemente, como mostra o golpe de 1964 – e o impasse é resolvido com uma mudança no sistema de governo, passando de presidencialista para parlamentarista, com poderes diminutos para Jango e com Tancredo Neves como Primeiro Ministro (GIANNOTTI, 2007; SKIDMORE, 1982).

O quadro social do país ao longo do Governo Jango radicalizou a polaridade existente entre os populistas e a oposição udenista. Mas é preciso ter em vista que esse radicalismo foi construído a partir das lutas organizadas de estudantes e trabalhadores urbanos e rurais que pressionavam o governo na adoção de medidas à esquerda das práticas políticas habituais da República Populista. As Ligas Camponesas já eram uma realidade e eram construídas e organizadas com o apoio dos comunistas do ainda ilegal PCB. Cada vez mais fortes, pressionavam o governo pelo reconhecimento das atividades sindicais rurais e pela ampliação dos direitos trabalhistas para as atividades rurais. A estratégia de fundo era, sem dúvida, um programa de reforma agrária para o país (COSTA et al, 2008).

Também nas cidades, o movimento sindical urbano manteve-se fortemente atuante. Ainda que tenha se mobilizado para garantir a posse de Jango, mostrou-se independente do Governo em inúmeros momentos, deflagrando constantes e intensas greves por salários e pelas chamadas reformas de base, como a reforma agrária, por exemplo (GOMES et al, 2007; FICO, 2000). Entretanto, ao passo que os movimentos dos trabalhadores organizados rurais ou urbanos tensionavam o Governo Jango à esquerda, o outro pólo contra-atacava: além dos udenistas e dos militares radicalizando o discurso contra Jango, entrava em cena uma tríade ideológica formada pelo Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), pela Escola Superior de Guerra (ESG), constituída com americanos e franceses em 1949, e pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipês) (FAUSTO, 1995), cujo objetivo era desestabilizar o Governo Jango e combater todas as formas sociais não-cristãs, de esquerda, vinculadas às reformas de base, sindicais e de reivindicações trabalhistas (REZENDE, 2013; SKIDMORE, 1982).

Essas organizações oposicionistas e antidemocráticas foram protagonistas nas principais tentativas de desestabilização e interrupção do Governo Jango, incluindo-se aí o Golpe de 1964. O IBAD, fundado em 1959, tinha como missão envolver-se de todas as formas nas decisões políticas do país, financiando opinião pública, estudantes, militares, empresários e políticos de oposição que tivessem quaisquer inclinação conservadora. Em um dos episódios mais marcantes da atuação do instituto, na campanha eleitoral de 1962, o IBAD financiou a campanha de 250 candidatos à deputado federal, 600 candidatos às assembleias legislativas estaduais, 15 candidatos ao Senado Federal, 8 candidatos aos governos estaduais, além de um número indeterminado de candidatos às eleições municipais. Uma Comissão Parlamentar de Inquérito formada em 1963 com o propósito de investigar o episódio declarou que esse foi "um terrível e sem precedentes processo de corrupção eleitoral" (BLACK, 1977, p.73, tradução nossa). A CPI foi desmanchada quando os indícios, provas e documentos sobre o caso levavam a conexões com redes de financiamento internacionais ligadas a empresas norte-americanas e à CIA (NAPOLITANO, 2014; SODRÉ, 2004; BLACK, 1977).

O Ipês foi fundado em 1961 por acadêmicos conservadores, empresários e militares com a missão de defender a "livre iniciativa e a economia de mercado" (DOCKHORN, 2002; SKIDMORE, 1982). Na prática, financiava atividades ligadas à

desestabilização do Governo Jango e ao Golpe de 1964 (BLACK, 1977). O desrespeito às regras do jogo constitucional promovido e patrocinado pelo instituto pode ter desestabilizado a frágil democracia brasileira, mas rendeu afagos vindo do exterior. Em sua edição de setembro de 1964, a *Fortune* caracterizou o Ipês como sendo um grupo formado por heróicos empresários brasileiros – dentre eles, Júlio de Mesquita Filho, diretor-proprietário do jornal O Estado de S. Paulo – que haviam livrado o Brasil da "ameaça comunista". A reportagem de Philip Siekman, intitulada “*When Executives Turned Revolutionaries*” (quando os executivos se tornaram revolucionários, em uma tradução livre), em tom triunfalista, mostra com detalhes como os empresários arrecadaram fundos dos principais industriais paulistas para financiar atividades de desestabilização e, posteriormente, passaram a adotar métodos mais diretos como o financiamento de armamentos para "células de vigilância", a fabricação clandestina de granadas de mão e o treinamento de grupos em táticas de guerrilha, cujo o objetivo seria o de preparação para a guerra civil que julgavam iminente após a deposição de Jango (SIEKMAN, 1964, p. 147, tradução nossa).

A ESG foi criada através da Lei nº 785, de 20 de Agosto de 1949, como um instituto de altos estudos, ligado diretamente ao Chefe do Estado Maior das Forças Armadas e "[...] destinado a desenvolver e consolidar os conhecimentos necessários para o exercício das funções de direção e para o planejamento da segurança nacional." (BRASIL, 1949, p.12.561). Após o êxito da Revolução Cubana, a ESG se empenhou no delineamento da Doutrina de Segurança Nacional (DSN), alinhada com a chamada “*Truman Doctrine*” dos EUA (NAPOLITANO, 2014), cujo objetivo principal era a contenção do comunismo nos elos mais fracos do capitalismo, os países do então chamado Terceiro Mundo (BOSTDORFF, 2008). A DSN transfere o foco de hipotéticos inimigos externos à soberania nacional para o chamado “inimigo interno”, que atuaria dentro das fronteiras do país, sempre de “forma subversiva”. O combate a essa ameaça comunista deveria ser em uma guerra sem trégua (FAUSTO et al, 2004).

Apesar de toda essa rede oposicionista e antidemocrática, os planos para desestabilizar o Governo Jango sem o uso da força não deram resultados concretos. Numa consulta popular em 1963, o sistema presidencialista derrotou o parlamentarista e Jango permaneceu na presidência. Aos antidemocráticos só



restava o golpe e, em 1º de Abril de 1964, Jango é de fato deposto pelos militares (FAUSTO, 1995). O país entra em um obscuro período de recrudescimento das liberdades civis seguido da institucionalização de práticas de tortura a todos aqueles considerados inimigos do novo regime. As barreiras ideológicas que buscavam se impor contra o pensamento acadêmico de esquerda, eram agora reforçadas pela ação repressiva direta. Filtros anti-marxista, como o da Fundação Rockefeller, que limitavam o financiamento livre de pesquisas tornaram-se obsoletos. Entrava em cena, agora, o cárcere e o exílio contra os pensadores críticos, emperrando o desenvolvimento autônomo da pesquisa científica no país por pelo menos 20 anos.

Em relação à educação, o Governo de João Goulart assinou, em 1961, a primeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases – do país (BRASIL, 1961). Apesar de concretizada nesse governo, o projeto foi gestado ao longo de 13 anos e foi palco de debate entre educadores progressistas e um grupo ligado às escolas privadas, principalmente católicas, em torno do então Deputado Carlos Lacerda (ROMANELLI, 1986). No Brasil "atômico" e do desenvolvimento cepalino, industrial e planejado, todavia, a educação não parecia ser tema dos mais relevantes para os legisladores. Em 23 de abril de 1957, o próprio Carlos Lacerda pede a colocação das discussões da LDB na ordem do dia, visto que já havia 8 anos que o projeto tramitava sem resolução (BRASIL, 1957). Em 1959, o também udenista Deputado Lauro Cruz reclamava da falta de quórum que provocava adiamentos constantes das votações e do desinteresse da Câmara nas discussões sobre o tema (BRASIL, 1959)<sup>49</sup>.

Apesar do interesse na resolução por parte dos udenistas, seu papel foi negativamente decisivo. Em janeiro de 1959, Lacerda apresentou um substitutivo que guinava o eixo das discussões, até então em torno da centralização ou descentralização do ensino, para questões referentes às obrigações e ao papel do Estado, fortalecendo sobremaneira a iniciativa privada (ROMANELLI, 1986). O substitutivo possuía pontos idênticos aos apresentados pelos estabelecimentos particulares de ensino em um congresso educacional realizado em 1948, cujos

---

<sup>49</sup> Na sessão do dia 18 de junho de 1959, o Dep. Lauro Cruz disse: "Anunciada pela Mesa à discussão em 16 de maio, é esta adiada mediante requerimento aprovado. Retorna à discussão em 29 de maio, quando falta o primeiro orador inscrito. Oito deputados ocupam a tribuna em reuniões sucessivas, mas a Câmara se mostra desinteressada, poucos sendo os parlamentares que assistem aos debates (BRASIL, 1959, p.6)."

resultados são apresentados, na íntegra, pelo udenista Lauro Cruz, em sessão do dia 18 de junho de 1959, na Câmara (BRASIL, 1959). No fundo, Lacerda fez algumas poucas adaptações ao texto, atuando, na prática, como um mero porta-voz dos interesses desses grupos privados no financiamento público da educação. Os resultados desse congresso, em seus pontos mais destrutivos, estão dentro da LDB que foi aprovada em 1961. A LDB refletiu, assim, a imposição de grupos privados sobre **como** deveria ser conduzida a educação no país.

Os pontos principais do substitutivo de Lacerda, conforme destaque dado por Romanelli (1986, p.174), estavam nos seguintes artigos:

Art. 3º - a educação da prole é direito inalienável e imprescindível da família;

Art. 5º - Para que a família, por si ou por seus mandatários, possa desobrigar-se do encargo de educar a prole, compete ao Estado oferecer-lhe os suprimentos de recursos técnicos e financeiros indispensáveis, seja incentivando a iniciativa particular, seja proporcionando ensino oficial gratuito ou de contribuição reduzida.

Art. 7º - O Estado outorgará igualdade de condições às escolas oficiais e às particulares:

- a) pela representação adequada das instituições educacionais nos órgãos de direção de ensino;
- b) pela distribuição das verbas consignadas para a educação entre as escolas oficiais e as particulares proporcionalmente ao número de alunos atendidos.

O texto do substitutivo difere pouco do apresentado pelas instituições privadas no citado congresso (BRASIL, 1959, p.7):

4 – A educação da prole é direito inalienável e dever da família.

5 – Para que a família, por si ou seus mandatários, possa bem desobrigar-se desse, compete ao Estado oferecer-lhe os suprimentos de recursos indispensáveis, seja proporcionando ensino oficial gratuito, seja amparando a iniciativa particular.

7 – Para que haja efetiva liberdade do ensino, preciso é que ortogue o Estado igualdade de condições às escolas oficiais e às particulares.

8 – Proporcionará esta igualdade:

- a) a representação adequada dos diretores de ensino;
- b) a distribuição proporcional das verbas consignadas para a educação entre as escolas oficiais e as particulares.

Os resultados efetivos desse assalto privado à educação e aos poucos recursos a ela destinados, concretizaram-se dessa forma na LDB de 1961 (BRASIL, 1961, p.11.429):

Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.

Art. 5º São assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos nêles realizados.

Em suma, a LDB colocava a família como detentora de direito inalienável de prover educação, mesmo sem a presença do Estado, e os entes particulares em igualdade de condições de exercerem o mesmo direito. O complemento agravante a essas medidas encontrava-se: (i) no Art. 4, que dizia ser o Estado o provedor dos recursos técnicos e financeiros às famílias dispostas à educação dos filhos por outros meios, como os meios particulares. Acessório a esse, o Art. 95 dizia que financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, municípios ou particulares, para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos.; de forma complementar, (ii) no Art. 7, que dizia que o Estado deveria prover condições iguais às escolas oficiais e particulares, inclusive na distribuição de verbas, ou seja, o Estado deveria então ser o financiador da expansão da rede educacional privada; (iii) no Art. 1, que limitava a ação do Estado apenas ao fornecimento da educação de forma supletiva, ou seja, onde o ensino particular não alcançasse. De forma articulada, esses artigos deixava o substitutivo de Lacerda como um representante absoluto dos interesses das escolas particulares (ROMANELLI, 1986).

A educação ligada à Igreja Católica parecia desferir um contra-ataque contra a República que lhe tolhera o monopólio secular da instrução, garantido desde os tempos da Colônia. Mas, com a LDB de 1961, a laicidade era uma questão superada. Disputava-se agora, com os udenistas como porta-vozes dos seus interesses, o acesso ao erário público, o direito ao financiamento, à expansão de suas atividades privadas:

Reacendia a luta, agora revestida de maior complexidade. No momento em que se ia votar a primeira lei geral da educação do país, as velhas forças conservadoras conseguiram arregimentar-se com eficácia no plano da organização e da ação, para voltar à carga, já não para assumir o controle da orientação religiosa dos alunos nas escolas oficiais, mas para conseguir muito mais que isso. A questão da laicidade estava ultrapassada. Agora era preciso obter mais, se

possível, tudo o que se perdera com o advento da República (ROMANELLI, 1986, p. 177).

A Lei não teve força para alterar, por completo, a realidade da educação do país. Mas, desde 1961, os particulares passaram a ter direitos às cadeiras dos Conselhos Estaduais de Educação e ao Conselho Federal de Educação. Na estrutura organizacional da época, o CFE tinha, na prática, mais poder que o Ministério da Educação, uma vez que cabia, a este, homologar as resoluções do conselho. A LDB/61 foi uma vitória considerável e importante dos grupos empresariais particulares leigos e católicos (ROMANELLI, 1986) e intensificou a participação dos grupos privados no setor (TEIXEIRA, 1989). Além disso, a expansão do setor privado em institutos isolados reforçou o caráter elitista do ensino superior nacional, notadamente direcionado ao "preparo das profissões liberais" em detrimento de outros ramos do ensino (ROMANELLI, 1986, p.191; TEIXEIRA, 1989). Por fim, a inclinação ao modelo privado de educação funcionou como um elemento de contenção para a ampliação da oferta de vagas públicas no ritmo adequado às demandas sociais por educação (CUNHA, 1989; ROMANELLI, 1986). De forma agravante, o interesse privado, imiscuído na discussão sobre a LDB/61 via UDN, garantiu a transferência de recursos do Estado para entes privados, além de abrir caminho para reserva de mercado com a não intervenção estatal em locais atendidos por instituições particulares, fato agravado pela Ditadura Militar através de decretos posteriores (CUNHA, 2007b).

### **3.2. A Ditadura Militar e a institucionalização da pós-graduação**

Ressurge a democracia! Vive a nação dias gloriosos... Graças à decisão e ao heroísmo das Forças Armadas que, obedientes a seus chefes, demonstraram a falta de visão dos que tentavam destruir a hierarquia e a disciplina, o Brasil livrou-se do governo irresponsável, que insistia em arrastá-lo para rumos contrários à sua vocação e tradições. Como dizíamos, no editorial de anteontem, a legalidade não poderia ter a garantia da subversão, a ancora dos agitadores, o anteparo da desordem. Em nome da legalidade não seria legítimo admitir o assassinio das instituições, como se vinha fazendo, diante da Nação horrorizada. (O GLOBO, 2 de abril de 1964).

O primeiro passo do novo regime ditatorial foi o expurgo daqueles que não poderiam participar dessa ressurgente "democracia" aludida no editorial d'O Globo. Para os militares – e para a imprensa, o alto clero, os empresários e os ruralistas que integravam suas bases de apoio – o país deveria se livrar da esquerda, dos *desordeiros* e *agitadores* que, de alguma forma, tentavam subverter as *tradições* e a *vocação* de um país que ao longo de sua breve história manteve quase intactos os privilégios de sua classe proto-feudal e, naquela altura, recente classe industrial. Sindicatos foram invadidos, a sede da UNE foi incendiada no Rio de Janeiro e as Ligas Camponesas foram desmanteladas. O expurgo seguiu burocracia adentro: direitos políticos foram cassados, funcionários públicos exonerados e militares identificados com a esquerda foram expulsos do exército. Nessa leva, um enorme contingente foi encarcerado, torturado e assassinado. O número de presos cresceu em tal montante que foi necessário uma rusga de engenhosidade para transformar navios em presídios (GORENDER, 1987).

Também de forma consonante com o editorial do jornal supracitado, procedeu-se ao deslocamento da fronteira da legalidade de forma que o novo regime pudesse acomodar suas arbitrariedades sem o incômodo à consciência. Afinal, se a democracia e a legalidade até então existentes abrigavam a subversão, que se mudassem ambas, mesmo que isso implicasse na total obliteração do sentido desses termos. Deu-se início, então, à era dos Atos Institucionais, um conjunto de decretos emitidos pelos Comandantes-em-Chefe do Exército, da Marinha e da Aeronáutica ou pelo Presidente da República (BRASIL, n.d.). Os Atos, mesmo sem qualquer amparo na Constituição até então vigente, de 1946, serviram

para satisfazer a fantasia de legalidade do alto comando da ditadura, tendo sido elaborados entre os anos de 1964 e 1969.

O primeiro deles, ocorreu logo nos primeiros dias do novo regime, assinado pelo autodenominado "Comando Supremo da Revolução". O Ato Institucional Nº1 (AI-1) permitiu a suspensão de direitos políticos e a cassação sumária de mandatos em quaisquer entes federativos, a suspensão da estabilidade e da vitaliciedade de funcionários públicos, além de garantir a aprovação automática de emendas constitucionais e leis que fossem encaminhadas pelo Presidente da República ao Congresso Nacional e que não fossem deliberadas dentro do prazo de 30 dias (BRASIL, 1964)<sup>50</sup>, o que significava, na prática, a aprovação de qualquer ato legislativo por via presidencial por simples decurso de prazo.

Entretanto, o AI-1 não foi suficiente para a eliminação, do campo político, daqueles considerados desafetos ao regime. Em São Paulo, em 1965, as eleições municipais foram vencidas por um candidato apoiado por Jânio Quadros. Nas eleições para governadores estaduais, no mesmo ano, os candidatos apoiados pelo regime saíram derrotados em Minas Gerais e na Guanabara, considerados estratégicos para os militares (SKIDMORE, 1982). Tais fatos motivaram Castello Branco a decretar, também em 1965, o AI-2, cujo Art. 18 suspendia o pluripartidarismo: "Ficam extintos os atuais partidos políticos e cancelados os respectivos registros" (BRASIL, 1965, p.11.017) e, logo em seguida, o AI-3, extinguindo também as eleições diretas estaduais e municipais (BRASIL, 1966). A partir de então, vigorou um sistema bipartidário fantoche, com um partido de apoio ao regime, a ARENA, e um partido de oposição figurativa, o MDB (KINZO, 1994).

Tampouco a esquerda se desfez. As estratégias e táticas de enfrentamento, no entanto, eram variadas. Uma parte de dissidentes do PCB acreditavam na luta armada como único caminho para interromper a ditadura, outros, de inclinação trotskista, mantinham a convicção de que era necessário o avanço por entre as classes operárias urbanas, mas sem armas. O que restava do

---

<sup>50</sup> Um dia após decretar o AI-1, uma primeira lista de 100 cidadãos que tiveram seus direitos políticos cassados foi publicada pelo novo regime. Dentre os nomes, Luiz Carlos Prestes, João Goulart, Jânio Quadros, Darci Ribeiro, Leonel Brizola, Celso Furtado e Plínio de Arruda Sampaio (BRASIL, 1964).

PCB pretendia continuar no apoio à chamada "oposição burguesa", grupos da classe dominante não alinhados ao regime (GORENDER, 1987). A juventude aderiu, em grande volume, às novas formas de organização e enfrentamento baseadas na ação direta e no confronto – as vezes armado – e que escapavam dos controles burocráticos encerrados nas organizações tradicionais, como partidos e sindicatos. Essas organizações surgiram ao redor do mundo todo entre as décadas de 1960 e 1970 (ARAUJO, 2008). No Brasil, a dissidência armada mais relevante do PCB foi a Aliança Libertadora Nacional (ALN), comandada pelo ex-pecebista Carlos Marighella (GORENDER, 1987).

Apesar da interferência pesada do regime em toda a estrutura sindical depois do golpe, os grupos de esquerda – principalmente as dissidências do PCB – conseguiram reorganizar a luta operária, fazendo surgir greves clandestinas a partir de 1967. Mesmo com a UNE desfeita, os estudantes universitários e secundaristas passaram a engrossar as fileiras das organizações radicais de esquerda e o ano de 1968 foi particularmente intenso para o movimento estudantil. Entretanto, o aparelho repressor da Ditadura foi capaz de controlar eficazmente, até fins de 1968, tanto os movimentos operários quanto às greves estudantis, quer fosse pela ação oficial da polícia, quer fosse pela ação de grupos paramilitares de extrema-direita (GORENDER, 1987). Ainda assim, "num momento de certa calma" (GORENDER, 1987, p.150), no final de 1968, o Presidente Costa e Silva decretou o AI-5, o mais famoso e violento dos atos institucionais. O Ato dissolveu o Congresso, as Assembléias Legislativas estaduais e extinguiu o *habeas corpus* para os acusados de crimes contra a segurança nacional (BRASIL, 1968). Na prática, tornou a Ditadura Militar um regime ainda mais radicalmente fechado, sem qualquer oposição interna, e deu respaldo legal às prisões e punições arbitrárias, retirando possíveis empecilhos à prática da tortura.

Apesar do AI-5 e da dissolução da UNE, ainda restava algum temor nos dirigentes do regime quanto à ação coordenada dos estudantes (MOTTA, 2014). Dessa forma, em 1969, Costa e Silva assinou o Decreto-Lei nº 477, cujo objetivo era prever punição para professores, estudantes e técnicos de estabelecimentos de ensino público ou privado que fossem acusados de subversão (BRASIL, 1969). Esse "AI-5" específico para a educação, previa demissão, exoneração e expulsão daqueles que fossem culpados por usar as instituições de ensino para promover



atentados, greves, imprimir materiais subversivos, ou mesmo discussões políticas que se insinuassem contra o regime<sup>51</sup>. De forma agravante, o Decreto exigia a instauração de processo sumário caso houvesse suspeita de "crime", com afastamento imediato do acusado. Além disso, o processo devia, obrigatoriamente, ser concluído no prazo máximo de 20 dias, enquanto o acusado tinha apenas 48 horas para formular e apresentar defesa.

Como coloca Motta (2014), o efeito concreto do Decreto 477 na desmobilização de docentes e discentes é de difícil mensuração. Sabe-se que, através dele, puniu-se, efetivamente, um contingente relativamente baixo de estudantes e professores. Entretanto, ao longo da Ditadura, era comum que as próprias instituições lançassem mão de meios repressivos e de exclusão de alunos tidos como subversivos. Além disso, o arsenal para a coibição da mobilização estudantil ainda contava com infiltrações de militares ou simpatizantes ao regime no meio estudantil. Somados, os mecanismos de controle agiam de forma a desestimular o ímpeto desafiador dos jovens estudantes e, nesse sentido, o Decreto 477 foi significado como um símbolo de terror nas universidades (MOTTA, 2014).

Concomitante a esse clima de repressão e mordaza que abatia todo o conjunto da sociedade, o governo militar imprimiu algumas mudanças decisivas nos rumos da educação superior e da pesquisa. Durante o Governo de Castello Branco emitiu-se o Parecer 977/65 através do CFE, que institucionalizou a pós-graduação; em 1968, durante o Governo Costa e Silva promoveu-se a Reforma Universitária, fruto da parceria entre o Ministério da Educação e a USAID, agência americana de auxílio externo; em 1975, durante o Governo Geisel, lançou-se o 1º Plano Nacional de Pós-Graduação (I-PNPG) e, em 1982, durante o Governo Figueiredo, o II-PNPG. Os Planos tornaram-se práticas sistemáticas da CAPES para o planejamento de longo-prazo da pós-graduação, definindo metas e estabelecendo direções desejáveis para esse nível de ensino, além de serem instrumentos indicativos quanto aos rumos dos controles da pesquisa acadêmica. Como já observado anteriormente, os principais instrumentos normativos referentes ao ensino superior

---

<sup>51</sup> O item VI do Art.1º do Decreto tinha teor que suscitava interpretação altamente subjetiva: " Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública" (BRASIL, 1969, p.1706). Na prática, até uma simples reunião de pesquisa poderia ser enquadrada como ilícita.

no país foram delineados, curiosamente, durante regimes autoritários: a esses, acima citados, junta-se a Reforma Campos, de 1931, durante a Era Vargas.

### 3.2.1. "Um exemplo de Pós-Graduação: a americana"

O sr. ministro da Educação e Cultura, considerando a necessidade de implantar e desenvolver o regime de cursos-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. (CFE, 2005 [1965], p.162).

No início do Governo Castello Branco, em 1965, o então Ministro da Educação e Cultura, Flávio Suplicy de Lacerda requisitou ao CFE um posicionamento sobre a pós-graduação no país. Como a LDB/61 apenas mencionava em seu Art. 69 a possibilidade da existência de cursos de pós-graduação nas instituições de ensino superior no país, fazia-se necessário definir a forma específica dessa modalidade. Era necessário conceituar a pós-graduação e resolver as normas gerais do seu funcionamento. Como resultado, o CFE elaborou e aprovou, em 3 de dezembro de 1965, o Parecer 977/65. Estava, finalmente, institucionalizada a pós-graduação no país.

O parecer, em vias de completar 50 anos de existência, continua sendo o documento de referência para o assunto no país. Nem a reforma universitária de 1968, que viria logo em seguida, nem mesmo a LDB de 1996, editada já durante o Governo FHC, iriam invalidar ou mesmo alterar esse parecer do CFE. A existência dos ciclos sucessivos – mestrado e doutorado – na pós-graduação brasileira, por exemplo, deve-se a esse documento, bem como a distinção das modalidades *stricto sensu* e *lato sensu*. Entretanto, o delineamento dado pelo CFE ao parecer resulta de

uma autonomia parcial, dado que o próprio ministro já indicava os "pontos básicos" sob os quais desejava que funcionasse a nova pós-graduação:

Entende o sr. ministro que esses cursos, destinados à formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores, deveriam fazer-se em dois ciclos sucessivos, 'equivalentes ao de master e doctor da sistemática norte-americana' fixando o Conselho 'as exigências mínimas para sua realização e expedição dos respectivos diplomas'. Sugere, ainda, que 'tais cursos constituam a atribuição das universidades, antes que de estabelecimentos isolados. Quando, em caráter excepcional, o estabelecimento isolado deva realizar curso de pós-graduação, essa iniciativa deverá ficar sujeita à prévia autorização do Conselho'. (CFE, 2005 [1965], p.162).

O parecer definiu a pós-graduação *stricto sensu* como sendo "[...] o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico" (CFE, 2005 [1965], p.166), destinado às atividades científicas de pesquisa, de natureza essencialmente acadêmica, e mantendo-se "científica" mesmo quando absorvida pelo setor produtivo.

Apesar de suscitar uma reflexão sobre as origens da pós-graduação e sua consolidação pela universidade americana, o que há de concreto no parecer quanto às pretensões de normatização para os cursos de mestrado e doutorado podem ser resumidas da seguinte forma:

(i) A pós-graduação passou a ser constituída pelo ciclo de cursos regulares posteriores à graduação, dividida em dois níveis: mestrado e doutorado; e, [...] embora hierarquizados, o mestrado não constitui condição indispensável à inscrição no curso de doutorado" (CFE, 2005 [1965], p.172);

(ii) O mestrado pode ser tanto uma etapa preliminar para o doutorado quanto um "grau terminal", dependendo das especificidades de cada área. O doutorado difere substancialmente do mestrado na medida em que se propõe à formação cultural "ampla e profunda" através do exercício da pesquisa;

(iii) A duração dos cursos de mestrado e doutorado devem ser no mínimo de um e dois anos respectivamente. Inclui-se, nesse período, a confecção da dissertação ou da tese, e o aproveitamento em disciplinas e exames gerais e de proficiência em língua estrangeira;

(iv) O mestrado exige a elaboração de uma dissertação "[...] que revele domínio do tema escolhido e capacidade de sistematização"; enquanto o doutorado exige a elaboração de uma tese "[...] que represente trabalho de pesquisa importando em real contribuição para o conhecimento do tema" (CFE, 2005 [1965], p.172). Em ambos os casos, os discentes deverão ser orientados por algum "diretor de estudos";

(v) Está apto a cursar o mestrado ou o doutorado quem for portador de diploma de graduação. Além disso, as instituições podem (e devem) definir critérios específicos de seleção de candidatos, uma vez que a pós-graduação deve manter-se restrita àqueles considerados mais aptos;

(vi) Os cursos de mestrado e doutorado devem ser aprovados pelo CFE para que os diplomas possa ter validade. Além disso, o Conselho deverá fixar os "critérios de aprovação dos cursos".

Além dessas características gerais, salienta-se que o mestrado foi concebido como particular ao aprofundamento à formação científica ou profissional, sendo de "grau terminal", ou seja, suficiente para aqueles que percebiam não ter vocação necessária para as atividades de pesquisas mais profundas, típicas do *doutor*. O parecer sugeria o mestrado como uma espécie de atestado de competência profissional elevada para certas áreas, como engenharia, arquitetura e administração pública e de empresas. Além disso, funcionaria como requisito para o exercício do magistério no nível secundário (CFE, 2005 [1965]). O doutorado, por sua vez, deveria ser requisito necessário para o ingresso na docência superior.

É claro que essa divisão entre o mestrado para o magistério secundário e o doutorado para o magistério superior, na prática, foi inviável. Os primeiros planos nacionais de pós-graduação, que viriam logo a seguir, apelavam à formação de quadros para o ensino superior, atestando a incompatibilidade de exigência exclusiva de doutorado para esse tipo de carreira docente. O fato é que, mesmo

institucionalizada, a pós-graduação funcionou primeiro substancialmente como qualificadora para as atividades de ensino no nível superior, respondendo a uma deficiência crônica de formação de docentes nas universidades, observada, aliás, efemeramente pelo próprio parecer. Não é necessário grande esforço analítico para se compreender que essa deficiência relaciona-se fortemente com o modelo de ensino superior que privilegiou, ao longo de décadas, a formação de profissionais liberais para suprir, principalmente, as demandas das elites privadas e da burocracia estatal. Além disso, o desenho institucional do ensino superior do país, em seus episódios normativos mais marcantes, priorizou a incursão da atividade privada no setor do ensino, fato já discutido nas seções precedentes desse trabalho, o que canalizou grandes somas de recursos e de pessoas para as prioridades definidas pelo (e para o) mercado.

Nesse sentido, parece haver certo descolamento entre a realidade da precariedade da formação de docentes para o ensino superior e o desenho da pós *stricto sensu* idealizada pelo parecer. Esse descolamento, na verdade, deve-se ao fato do parecer proceder a uma espécie de transposição do modelo americano de pós-graduação para a universidade brasileira, de forma absolutamente acrítica. Não por acaso, a seção do documento dedicada a construir o conceito, definir propósitos, pré-requisitos, duração e possíveis aplicações práticas para os graus de mestrado e doutorado, chama-se "um exemplo de pós-graduação: a americana" (CFE, 2005 [1965], p.166). Ainda que tenha sido salientado que essa transposição estaria cercada de certos cuidados e que não seria "objeto de pura cópia", mas "apenas de orientação" para o documento, o fato é que o CFE absteve-se de propor uma reflexão sobre as especificidades e necessidades da formação em nível de pós-graduação no país com o mesmo grau de profundidade com o qual dissertou sobre o modelo americano.

Independente disso, o Parece 977/65 é o marco principal no processo de institucionalização da pós-graduação *stricto sensu* no país. Ainda que os "ensaios" sobre a normatização das atividades de pesquisa tenham sido realizados ao longo da República Populista, principalmente com a criação do CNPq e da CAPES, a definição dos meios para se qualificar o pesquisador aconteceram com o parecer. Ademais, sua longevidade é estranha à peculiar instabilidade política que marca o cenário nacional, historicamente marcado por períodos de democracia entrecortados

com regimes autoritários, mesmo que essa resistência ao tempo possa ser vista, como em Cunha (2007), como resultado da convergência do parecer com os interesses corporativos subsumidos nas principais regulamentações do ensino superior que vieram em seguida, a começar pela própria reforma universitária de 1968.

### 3.2.2. A Reforma Universitária de 1968

Apesar do esforço dos militares em abafar o movimento estudantil, as pressões destes renderam alguma vitória. A industrialização, a urbanização e o aumento das camadas médias da população, intensificadas ao longo do período populista, "denunciaram" a defasagem existente na incipiente estrutura universitária brasileira. Faltavam vagas. Era necessário, portanto, resolver o "problema dos excedentes", do contingente de alunos aptos para o ingresso no sistema de ensino superior, incapaz de corresponder com vagas (MOTTA, 2014; GORENDER, 1987). A expansão industrial exigia uma oferta maior de mão-de-obra especializada que não era atendida pela tímida expansão da oferta de vagas nos cursos superiores.

As repetidas políticas governamentais para o setor, alternando entre privilégios para a iniciativa privada e falta de interesse pura e simples em se investir na formação superior – um "luxo pouco proveitoso", como diria Vargas –, criou gargalos cujas soluções estavam na pauta de reivindicações de estudantes cada vez mais mobilizados, talvez forçosamente empurrados para o engajamento político pela necessidade de se lutar contra a privação das liberdades individuais na Ditadura. Criou-se, assim, uma situação indigesta para os militares: seria necessário atender, ainda que parcialmente, as demandas estudantis a fim de se manter o projeto de expansão desenvolvimentista do país. Ceder a essas pressões era condição para satisfazer as necessidades de mão-de-obra especializadas da classe industrial e dos setores de serviços, em igual expansão e complexificação.

Dessa forma, em 1968, o Governo Costa e Silva emite o Decreto nº 62.937, instituindo um grupo de trabalho (GT) "[...] para acelerar a reforma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País", cujos resultados deveriam ser apresentados em apenas um mês (BRASIL, 1968, p.5481). O *deadline* extremamente curto, objeto de terror típico da vida de pesquisadores, não impediu a realização da façanha e, decorridos pouco mais de 30 dias, o GT apresentou anteprojeto de leis para o ensino superior, incluindo um específico para uma reforma universitária, escritos em um relatório de pouco mais de 100 páginas encaminhadas ao Presidente da República (GT, 1983 [1968]).

A composição heterogênea do grupo resultou em uma concepção de universidade razoavelmente abstrata, talvez desapegada de qualquer senso de realidade, mas cujos aspectos práticos estavam bem alinhados com um pensamento tecnocrata que vinculava a universidade à expansão industrial e ao suporte ao desenvolvimento da nação, com a oferta de "produtos" universitários adaptados às necessidades de um mercado de trabalho cada vez mais complexo e diversificado (CUNHA, 2007a). Essa faceta tecnocrata, aliás, emperrou um dos mais caros valores à comunidade universitária do país: a questão da autonomia. Para o grupo de trabalho, a autonomia deveria ser parcial, uma vez que os resultados produzidos pela universidade e o próprio controle das universidades deveriam estar submetidos às necessidades do país. Na prática, a alocação e destinação dos recursos deveria sofrer interferência dos órgãos burocráticos superiores, assim como a gestão universitária deveria estar aberta a membros da comunidade acadêmica ou da comunidade externa que tivessem potencial para a gestão empresarial (GT, 1983 [1968])<sup>52</sup>.

Dois temas candentes, um relacionado aos docentes e, outro, aos discentes, foram enfrentados pelo GT: a carreira docente e a gratuidade do ensino. O grupo teceu críticas às cátedras, regulamentadas desde a Reforma Campos de

---

<sup>52</sup> O relatório se utiliza de certo malabarismo retórico para conceder e retirar a autonomia no mesmo parágrafo. Para isso, garantia uma autonomia "plenamente assegurada" à universidade, independente do regime jurídico adotado. Entretanto, salientava que autonomia não era o mesmo que ar.bítrio, e que esse estaria sujeito aos controles burocráticos (GT, 1983 [1968], p.24)

1931, reverberando, a bem dizer, insatisfação já bem alimentada na própria comunidade acadêmica. Professores e estudantes eram críticos do caráter insular, ou, como colocado pelo GT, do "enfeudamento do saber" promovido pelas cátedras (GT, 1983 [1968], p.38). No lugar delas, o grupo introduzia os departamentos como unidade básica da universidade. Por outro lado, para os militantes da expansão universalista do ensino superior, o GT desastrosamente reservou seu lado tecnocrata: o grupo previu a cobrança de anuidades em escalas progressivas conforme o perfil de renda familiar. Em relação à Pós-Graduação, já instituída poucos anos antes, o GT ratifica e reforça o diagnóstico apresentado pelo Parecer 977/65:

Deficiências de pessoal e escassez de recursos impedem que as Universidades assumam o ônus de implantar cursos de pós-graduação nas diferentes áreas do saber. Muitas delas não estariam sequer em estado de promover um só curso de pós-graduação ao nível desejado. Daí a necessidade de se promover uma política nacional de pós-graduação que coordene esforços e mobilize recursos materiais e humanos. E esta política há de ser da iniciativa do próprio Governo Federal. (GT, 1983 [1968]), p.42)

O ante-projeto de lei apresentado no relatório do GT foi levado à discussão no Congresso e resultou na Lei 5.540/68 – conhecida como Reforma Universitária –, quase que seguindo integralmente as recomendações do grupo. Entretanto, é preciso salientar que a reforma universitária não significou, de forma alguma, em expansão significativa do sistema. Nesse sentido, os critérios estabelecidos para a expansão universitária, apresentados via decreto presidencial pouco tempo antes da promulgação da Reforma Universitária, eram demasiadamente restritivos: a expansão deveria seguir, sobretudo, critério de racionalidade e eficiência, aproveitando capacidade instalada e ocorrendo em áreas de comprovada demanda por parte dos setores produtivos (CUNHA, 2007a). Mais uma vez, o projeto universitário, a expansão do ensino superior estava subsumida às necessidades pragmáticas do corpo burocrático e produtivo do país.



Cabe justificar que a rapidez com a qual o GT conseguiu produzir o relatório e ante-projetos para a Reforma Universitária só foi possível porque "[...] a estrutura da reforma universitária já estava presente nos Decretos-Lei n. 53/1966 e n. 252/1967, que reformularam as universidades federais, e que os princípios presentes neles estavam sendo adotados pelas instituições privadas." (ROTHEN, 2008, p.462). Além disso, a falta de uma legislação específica para o ensino superior – que a LDB/61 não foi capaz de proporcionar – obrigava o recém-criado CFE a legislar por jurisprudência, o que na prática representou o desenho da reforma universitária entre os anos de 1962 e 1966 (ROTHEN, 2008).

Além disso, se o CFE já ensaiava uma reforma, isso devia-se ao fato de que, na década de 1960, o MEC havia firmado acordos de cooperação com a USAID para a reformulação completa do ensino no país, incluindo o ensino superior (MOTTA, 2014; CUNHA, 2007a; FÁVERO, 2006). Vale lembrar que a atuação da agência norte-americana no país não se limitava à educação. De fato, a USAID integrava e controlava todos os órgãos internacionais de fomento com atuação na América Latina, incluindo-se aí o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID (RIBEIRO, R. A., 2006). Por aqui, ela atuou fornecendo assistência técnica, financeira e militar, com consultoria, treinamentos e financiamentos diversos (FÁVERO, 2006), o que permite constatar, sem riscos de incorrer em exagero, que tratava-se, acima de tudo, de um órgão de disseminação de ideologia.

Finalmente, em 28 de novembro de 1968, poucos dias antes da edição do famigerado AI-5, era publicada a Lei nº 5.540, que ficou conhecida como Reforma Universitária. Assim como a Reforma Campos, a Reforma Universitária salienta, de início, que o modelo a ser adotado para o ensino superior no país se daria a partir das universidades e, apenas excepcionalmente, em estabelecimentos isolados. Os estabelecimento isolados, na medida do possível, deveriam unir-se em federações para, finalmente, atingirem o status de universidades. Entretanto, a predileção pelas instituições privadas (CUNHA, 2007b) e o lento processo de expansão das universidades públicas, fez proliferar, no país, as instituições isoladas particulares, em um fenômeno que Cunha (2007a, p.291) denominou de "expansão fragmentadora", dominada por faculdades com estrutura física e corpo docente

inadequados, ávidas por cursos com elevadas taxas de lucro e, absolutamente, nenhum apego à formação "crítica e criadora".

A Reforma Universitária, resultado de um processo denominado por alguns como "modernização autoritária" (MOTTA, 2014; RIDENTI, 2010), manteve importantes ranços ditatoriais. A autonomia permaneceu em uma espécie de limbo semântico. De fato, o Art. 3º dizia: "As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos." (BRASIL, 1968, p.10369). Entretanto, exceção feita à autonomia didático-científica, para a criação e extinção de cursos, a autonomia administrativa e a financeira não se concretizaram. Os reitores, por exemplo, continuariam sendo escolhidos arbitrariamente pelos governadores estaduais. Além disso, as universidades públicas mantiveram-se sob rígido controle governamental através do MEC e de órgãos de espionagem (CUNHA, 2007a).

Por outro lado, a modernização de Reforma Universitária proporcionou alterações estruturais significativas nas universidades. As cátedras, objeto de veemente oposição entre os educadores mais progressistas e os estudantes foram, finalmente, extintas, e a unidade elementar das universidades passou a ser o departamento: "§3º Fica extinta a cátedra ou cadeira na organização do ensino superior do País". Ademais, ainda que timidamente, ressaltou-se, mais uma vez, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Sobre a pós-graduação, a Reforma realinhou os papéis da CAPES e do CNPq que, juntos com o CFE, passaram a balizar a formação de pessoal de nível superior, conforme seu Art. 36: "Os programas de aperfeiçoamento de pessoal docente deverão ser estabelecidos pelas universidades, dentro de uma política nacional e regional definida pelo Conselho Federal de Educação e promovida através da CAPES e do Conselho Nacional de Pesquisas." (BRASIL, 1968, p.10369). Além disso, reforçava-se o caráter normatizador do CFE na institucionalização da pós-graduação, reiterando o Parecer 977/65:

Art. 24. O Conselho Federal de Educação conceituará os cursos de pós-graduação e baixará normas gerais para sua organização, dependendo sua validade, no território nacional, de os estudos nêles

realizados terem os cursos respectivos, credenciados por aquele órgão. (BRASIL, 1968, p.10369).

A análise das etapas anteriores da formação do ensino superior do país sugere interpretar as políticas para o setor, desenhadas durante o período militar, sejam mais como sendo de "continuidade" do que de "mudança". Talvez, possa-se falar em uma continuidade radical, onde tenham sido incorporados, de forma mais objetiva, os elementos de racionalidade e controle, tipicamente tayloristas, às estruturas universitárias. Ademais, o modelo de educação predominantemente privado acentuou-se a partir desse período. Se antes tal fato podia ser, em partes, colocado na conta do desdém dos governos, agora refletiam as vitórias dos grupos privados desde a LDB/61 e as garantias de representatividade no CFE. Entretanto, o Parecer 977/65 e a Reforma Universitária começam a tentar forjar conexões ainda não existentes no país entre ensino e pesquisa. Entram em cena os Planos Nacionais de Pós-Graduação e o protagonismo da CAPES em busca da efetivação desse enlace. Com os PNPG, surgem também mecanismos de controle da produção acadêmica no país. As universidades brasileiras, em geral institucionalizadas a partir de um emaranhado de escolas isoladas destinadas à formação de profissionais liberais, viam-se, agora, diante do desafio de formar pesquisadores.

### 3.2.3. Os primeiros PNPG: a introdução de alguns mecanismos de controle na produção acadêmica no país

Em 1974, durante o Governo Geisel (1974 – 1979), é emitido o Decreto nº 73.411, instituindo o Conselho Nacional de Pós-Graduação. As atribuições desse novo conselho eram apenas duas: (i) elaborar um Plano Nacional de Pós-Graduação; e (ii) "propor as medidas necessárias à execução e constantes atualização da Política Nacional de Pós-Graduação" (BRASIL, 1974, p.129). O

Conselho foi extinto poucos anos depois, pelo Decreto nº 86.791, de 28 de dezembro de 1981 (BRASIL, 1981), mas não sem antes conseguir confeccionar o 1º Plano Nacional de Pós-Graduação do país – I PNPG.

Os planos nacionais de pós-graduação são instrumentos ainda em uso para o delineamento de políticas gerais para o setor no país. Com exceção do I PNPG, a responsabilidade pela sua elaboração é da CAPES. O último – e atual - plano – o PNPG 2011/2020 – foi o primeiro a considerar uma dimensão de tempo decenal, além de, ineditamente, integrar uma política maior delineada para a educação como um todo, o Plano Nacional de Educação – PNE. Os planos possuem periodicidade razoavelmente estável, publicados quase que ininterruptamente desde sua primeira versão, em 1974, com exceção do período FHC, entre 1995 e 2003.

Ao longo do tempo, os PNPG foram elaborados como se segue:

Plano	Vigência	Governo	Órgão Responsável
I PNPG	1975-1979	Geisel	CNPG
II PNPG	1982-1985	Figueiredo	CAPES
III PNPG	1986-1989	Sarney	CAPES
IV PNPG	Não realizado por falta de verbas	FHC	CAPES
PNPG	2005-2010	Lula	CAPES
PNPG	2011-2020	Lula	CAPES

Quadro 3: distribuição dos planos nacionais de pós-graduação ao longo do tempo

Fonte: MEC/CAPES/CAA – Memória da Pós-Graduação Brasileira. *In*: III PNPG, 1985. (1)

(1) Nota: dados trabalhados pelo autor.

O I PNPG foi, acima de tudo, um esforço de diagnóstico da situação da pós-graduação do país, acompanhado de proposições gerais sobre como lidar com a situação de precariedade na formação de quadros docentes qualificados e sobre como proceder no sentido de consolidar o recente sistema de pós-graduação do país.

O sistema de pós-graduação, nesses anos iniciais, era incipiente. O próprio plano reconhecia dificuldades elementares, mesmo relativas ao mapeamento preciso da situação. Assim, baseado em estimativas através de "amostras incompletas" (I PNPG, 1974, p.121), estimou-se que, até 1973, tenham sido titulados em todas as áreas somadas, cerca de 3.500 mestres e 500 doutores, dos quais metade foi absorvido nas atividades de magistérios das instituições de ensino superior e metade foi absorvido pelo mercado de trabalho não acadêmico (I PNPG, 1974). Essa absorção pelo mercado não acadêmico não impedia do plano salientar que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* deveriam ser "[...] regularmente dirigidos para a formação de recursos humanos para o próprio ensino superior", ficando a graduação como responsável por alimentar os demais setores produtivos com pessoal qualificado (I PNPG, 1974, p.120).

Um dos problemas estruturais do sistema era a quase completa falta de integração entre as universidades e os seus cursos de mestrado e doutorado. Por causa disso, apenas uma pequena parcela de cursos mantinham funcionamento regular. Em geral, os cursos recorriam à fontes externas de financiamento, principalmente através do BNDE, do CNPq e da FINEP, e geriam os projetos com estruturas independentes e processos administrativos completamente desarticulados do restante da instituição.

Além da instabilidade institucional e financeira dos cursos, o diagnóstico do I PNPG destacava um "problema de desempenho" e um "problema de crescimento" (I PNPG, 1974, p.124). O primeiro problema relacionava-se à grande quantidade de evasão dos cursos e ao tempo "excessivo" de formação mínima, de 2 anos para o mestrado e 4 anos para o doutorado; o segundo ao impeditivos estruturais à expansão que acabavam por criar concentração de programas nos grandes centros, principalmente do Sudeste do país.

Para o I PNPG, a pós-graduação deveria responder às seguintes demandas: formação de professores para a docência no ensino universitário; formação de pesquisadores "para o trabalho científico [...] atendendo às necessidades setoriais e regionais da sociedade" (I PNPG, 1974, p.125); e formação de profissionais de elevado nível para atender as demandas do mercado de trabalho nos setores produtivos e na burocracia estatal. Em geral, os propósitos da

qualificação de pessoal em nível de pós-graduação pouco diferia daqueles atribuídos pelos diferentes governos ao próprio ensino superior.

Para isso, era preciso "institucionalizar o sistema, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades e garantindo-lhe um financiamento estável" (I PNPG, 1974, p.126). E, além disso, adotar princípios da eficiência gerencial a fim de se garantir racionalidade nos processos de trabalho e controle da qualidade da produção:

2ª – elevar os seus atuais padrões de desempenho e racionalizar a utilização dos recursos, aumentando o rendimento e a produtividade dos processos de trabalho, assegurando a melhor qualidade possível dos cursos; 3ª – planejar sua expansão em direção a uma estrutura mais equilibrada entre as áreas de trabalho educacional e científico e entre as regiões do País, minimizando a pressão atualmente suportada por esta parte do sistema universitário, aumentando a eficácia dos investimentos, e ampliando o patrimônio cultural e científico. (I PNPG, 1974, p.126).

O tom de racionalismo gerencial, com vistas à eficiência era bem alinhado à filosofia geral de gestão pública do período militar. Não à toa, o governo militar esmerou-se em erigir uma burocracia rígida de forma a garantir o funcionamento dos mecanismos de controle do Estado para com a sociedade. Essa gestão autoritária pela racionalidade foi capilarizado para os demais órgãos do governo, que passaram a compartilhar o discurso de "uso racional dos recursos", com expansão de atividades de forma criteriosa e apenas quando absolutamente necessária. A pós-graduação no país já iniciava seu processo de institucionalização tendo que se ajustar a esse tipo de taylorismo burocrático de Estado.

Esse controle racional do produto da pós-graduação passou a ser preocupação específica do II PNPG. Isso se deve ao fato de que o PNPG passava, definitivamente, aos cuidados da CAPES que, entre outras atribuições, iniciara em 1976 seu sistema de controle da qualidade da pós-graduação (CAPES, 2006). No II PNPG, a tônica recairia nesses controles dos *outputs* acadêmicos (II PNPG, 1981),

buscando institucionalizá-los como mecanismos de seleção meritocráticos, ou seja, como critério de decisão de investimentos e para aporte de recursos: "cabe, doravante, apoiar prioritariamente a consolidação do bom e do promissor" (II PNPG, 1981, p.185), através do fortalecimento dos mecanismos de acompanhamento e avaliação:

A ênfase na qualidade dependerá, na sua operacionalização, do aumento gradativo da eficiência e confiabilidade dos sistemas de informação e avaliação quanto ao desempenho dos programas de pós-graduação; do estabelecimento de critérios e de mecanismos de avaliação conhecidos e aceitos como legítimos pela comunidade; e do comprometimento com os resultados, na hora da utilização dos instrumentos de ação de que dispõem as agências de fomento. (II PNPG, p.185).

Os mecanismos de controle a serem institucionalizados deveriam partir de um "[...] julgamento crítico da qualidade dos cursos de pós-graduação", em termos de avaliação de sua produção intelectual e de sua capacidade para formação de recursos humanos (II PNPG, 1981, p.182). Isso seria alcançado através do "[...] aperfeiçoamento dos sistemas de avaliação da pós-graduação" (II PNPG, 1981, p.186) que, independente da complexidade e do alto nível de "controvérsia", deveriam impactar nos "[...] mecanismos que determinam o apoio e o financiamento às diversas instituições" (II PNPG, 1981, p.187).

Ademais, o estímulo no fortalecimento dos mecanismos de controle para decisões acerca da destinação dos recursos possuía fortes relações com às prioridades do mercado. O ajuste deveria priorizar programas bem sucedidos e demandas dos setores produtivos, servindo a um duplo controle, acadêmico e de mercado, uma vez que seria "[...] implementada, simultaneamente, a abertura gradativa do leque de opções de cursos de pós-graduação, com alternativas cujo perfil se ajuste mais às qualificações exigidas pelas diferentes práticas profissionais, incluídas as docentes" (II PNPG, 1981, p.186).

Apesar da persistência das deficiências estruturais, do I para o II PNPG o diagnóstico considerava que havia tido avanços na qualidade e no volume da produção científica. Na visão da CAPES, o "arrocho" racionalista, a diretriz filosófica do plano anterior, parecia ter surtido efeito: "É dos centros de pós-graduação que procede hoje a maior parte do conhecimento produzido no País e uma contribuição significativa em algumas áreas de tecnologia avançada [...]." (II PNPG, 1981, p.179). Entretanto, os avanços eram limitados pela baixa absorção, por parte do mercado, dos profissionais e da produção advindos da pós-graduação, agravados pelo tipo de expansão do ensino superior que se procedeu no país, com prioridade para as escolas isoladas e privadas. A formação em alto nível permanecia, ainda, pouco atrativa ou restrita a alguns grandes centros.

Os mecanismos de controle foram se aperfeiçoando com os planos seguintes e, pelos parâmetros estabelecidos, acompanhados de melhora qualitativa nos cursos avaliados.

Tabela 3: distribuição percentual dos programas, segundo conceitos obtidos na avaliação.

Distribuição percentual dos programas, segundo conceitos obtidos na avaliação						
Conceitos	1977		1981		1985	
	M	D	M	D	M	D
<b>A</b>	22	23	30	32	33	36
<b>B</b>	29	23	25	26	29	24
<b>C</b>	19	15	23	19	16	12
<b>D</b>	10	6	12	7	8	6
<b>E</b>	7	3	6	5	3	2
<b>SC*</b>	13	30	4	11	8	17
<b>SA**</b>	-	-	-	-	3	3

\* Sem conceito, aplicável a cursos novos e em reestruturação.

\*\* Sem Avaliação, aplicável a cursos com insuficientes informações por deficiência no preenchimento do relatório.

Fonte: MEC/CAPES/CAA – Memória da Pós-Graduação Brasileira. In: III PNPG, 1985.



A partir de 1979, coincidindo com o final do I PNPG, o país entrava em um processo gradual de reabertura democrática que viria a se consolidar apenas em 1989 com as eleições livres e diretas. Antes disso, em 1985, o país via o primeiro Presidente civil desde Jânio Quadros ser eleito, ainda que indiretamente.

O III PNPG já foi editado na chamada Nova República, período que se segue desde o fim do período militar, em 1985. O plano, projetado para o período de 1986 a 1989, compreendeu praticamente todo o Governo Sarney (1985-1989). Enquanto os planos anteriores compartilhavam objetivos gerais em comum, (i) institucionalização da pós-graduação, (ii) formação de recursos humanos de alto nível, e (iii) melhoria de qualidade dos cursos de pós-graduação, o III PNPG ressaltava a baixa formação de quadros de pesquisadores para "[...] atingir plena capacitação científica e tecnológica" (III PNPG, 1985, p.193). O problema passava a ser, além da continuidade do processo de institucionalização e dos sistemas de avaliação, integrar a pós-graduação com o sistema produtivo do país (III PNPG, 1985).

Plano	Período	Ênfase
<b>I PNPG</b>	1975-1979	Institucionalização do sistema de PG
<b>II PNPG</b>	1982-1985	Institucionalização do sistema de controle da qualidade na PG
<b>III PNPG</b>	1986-1989	Expansão quantitativa e integração da PG com o sistema produtivo

Quadro 4: estratégias gerais dos PNPG

Fonte: MEC/CAPES/CAA – Memória da Pós-Graduação Brasileira. *In*: III PNPG, 1985. (1)

(1) Nota: dados trabalhados pelo autor.

Essa necessidade de integração pode ser interpretada como um avanço gradual sobre as etapas anteriores construídas ou aprofundadas pelo período militar. Como já argumentado, a Ditadura consolida um projeto educacional baseado na racionalização taylorista das instituições públicas, com abertura para a expansão do

setor privado em detrimento do público e com predileção da formação técnica ajustada às necessidades do mercado. Mas, também, atribui às universidades a função de pesquisa. Conforme o diagnóstico dado pelo III PNPG, os planos anteriores tiveram êxito em promover a melhoria da estrutura dos programas de pós-graduação existentes, qualificar o corpo docente, avançar nas atividades de pesquisa e na qualidade da produção científica, bem como das teses e dissertações. Era hora então, de avançar quantitativamente e atender a demanda da pós-graduação que se consolidava e passava a demandar maior formação de doutores, inclusive para alimentar sua própria expansão.

## 4. ESTADO, CAPITAL E TRABALHO

### 4.1. As reconfigurações no papel do Estado

O período militar na América Latina marcou o início de uma mudança radical nas relações de produção dentro do capitalismo em escala global. Quando, em 1973, Pinochet tomou o poder no Chile através de um golpe militar patrocinado pelos EUA e pelas elites econômicas locais, levava *bajo el brazo* um plano econômico apelidado de *El ladrillo* (o tijolo). As idéias principais do *ladrillo* haviam sido formuladas anos antes do golpe, pelas mãos de jovens economistas chilenos conhecidos como *Chicago Boys*, entusiastas das idéias econômico-liberais de Milton Friedman (KLEIN, 2009; CIA, 2007; HARVEY, 2005; VALDES, 1995)<sup>53</sup>. A relevância histórica desse plano se dá pelo fato dele ter lançado as bases para as reformas neoliberais que transformariam não apenas o então ditatorial Estado chileno, mas tomariam de assalto o restante do mundo pelas próximas quatro décadas, promovendo mudanças radicais no relacionamento entre o Estado, o capital, as organizações e o conjunto dos trabalhadores, incluindo-se aí, mudanças igualmente radicais no papel desempenhado pelas universidades mundo afora, com transformações nas suas relações internas de produção (LEWISON, 2013;

---

<sup>53</sup> A interferência da CIA e do Governo Nixon é amplamente coberta pela literatura, mas também é admitida pela própria agência, em documentos e relatórios disponíveis em seu próprio *website*. Em um deles, diz que: "Nos anos 1960 e início dos anos 1970, para auxiliar a política do Governo dos EUA de influenciar os eventos no Chile, a CIA realizou ações secretas no país. Essas ações, agora reconhecidas, são descritas nesse documento. O propósito firme dessas ações era desacreditar as lideranças políticas de tendência marxista, especialmente o Dr. Salvador Allende, e fortalecer e encorajar seus adversários civis e militares a tomarem medidas que o impedissem de assumir o poder." (CIA, 2000, n.d., tradução nossa). Não tendo conseguido evitar a eleição e a posse de Allende, o Presidente Nixon disse em reunião com seu conselheiro de Estado: "*make the economy scream*" (CIA, 2000, n.d.). No mesmo documento, a agência relata como forneceu armas (gás-lacrimogêneo, metralhadoras e munições), enviou grandes quantias de dinheiro e auxiliou nos planos dos grupos golpistas do país, inclusive no suporte a seqüestros de lideranças militares pró-Allende (CIA, 2000, n.d.).

ROBERTSON, 2012; KIM, 2012; CALDERÓN et al, 2011; SANGEETA, 2011; FOSTER, 2011; GULSON et al, 2011; STEVENSON, 2010; entre outros).

As mudanças nas relações do Estado chileno com a economia se fizeram sentir logo nos primeiros anos da ditadura de Pinochet. Em parceria com o FMI, os economistas chilenos reestruturaram a economia do país conforme os ditames do liberalismo econômico *friedmaniano*. Reverteram nacionalizações e promoveram privatizações dos ativos públicos; abriram à exploração privada – e desregulada – os recursos naturais do país – com exceção da exploração do cobre – com deletérios prejuízos sociais às populações indígenas chilenas; privatizaram a seguridade social; e concederam liberdades para a expatriação de lucros das empresas estrangeiras. Os efeitos promoveram acumulação de capital e aumento nas taxas de lucro sem, claro, produzir efeito redistributivo da renda entre a população em geral. Pouco tempo depois, adentrando à década de 1980, a dívida externa relegou o país à forte crise econômica (KLEIN, 2009; CIA, 2007; HARVEY, 2005; VALDES, 1995). Mesmo com efeitos deletérios, o "tijolo" deu início a mudanças profundas nas relações entre o Estado e o trabalho, funcionando como um alicerce sólido que resiste como paradigma político e econômico até os dias de hoje.

Após a experiência chilena, países ao redor do mundo promoveram, em suas próprias e particulares bases, reformas que seguiram o escopo principal das idéias neoliberais, tais como a desregulamentação das atividades financeiras, a flexibilização ou eliminação de leis trabalhistas, as privatizações de serviços ofertados pelo Estado, entre outras (HARVEY, 2005). Na década de 1980, o laboratório chileno serviu de base para os governos Reagan e Thatcher, nos EUA e na Grã-Bretanha respectivamente. Uma das principais plataformas desses dois novos atores políticos – literalmente, no caso de Reagan – centrava-se no combate sistemático das organizações dos trabalhadores (as *unions*). Isso deixava claro que parte vital da estratégia neoliberal era o combate do poder de organização, enfrentamento e barganha dos trabalhadores. As *unions* americanas e britânicas eram empecilhos determinantes contra o aumento nas taxas de acumulação de capital por parte dos grandes grupos capitalistas (HARVEY, 2005). De fato, a possibilidade de manutenção dos ritmos de acumulação do período expansionista pós-II Guerra se via bloqueada por pressões advindas das classes trabalhadoras. Eram elas que forçavam o sistema a criar mecanismos de redistribuição de renda e

a elevar os gastos dos Estados nacionais e das organizações privadas (NEGRI, et al, 2003).

#### 4.1.1. Neoliberalismo e controle do trabalho

Um dos próceres das idéias neoliberais, Milton Friedman, escrevera em seu clássico *Capitalism and Freedom*, de 1962, que o governo deveria ser "um meio ou um instrumento – não um distribuidor de favores ou doações tampouco um senhor ou um deus a ser cegamente servido e idolatrado." (FRIEDMAN, 2002 [1962], p.2, tradução nossa). Como "um meio", Friedman entendia que o governo deveria, primordialmente, proteger as liberdades individuais "[...] tanto em relação aos inimigos externos quanto àqueles existentes entre os próprios compatriotas". Afora isso, se limitaria a proteger os contratos privados e a assegurar a existência de mercados competitivos. Via de regra, as relações entre os indivíduos deveriam ser baseadas em trocas livres e voluntárias, mormente mediadas por empresas privadas igualmente livres. A participação do governo, em casos de absoluta necessidade, representaria sempre "um perigo" cujo risco deveria ser inferior a "uma boa e evidente quantidade de vantagens" (FRIEDMAN, 2002 [1962], p.2, tradução nossa).

Para a teoria friedmaniana, Estado e liberdade são conceitos antagônicos: indivíduos economicamente livres tendem a cooperar voluntariamente entre si em suas interações sociais corriqueiras, resolvendo mutuamente suas condições materiais essenciais de existência. Nessas condições, a ação intervencionista do Estado poderia transformar as interações voluntárias em coercitivas, ferindo a liberdade individual. Como uma relação de causa e efeito, o aumento no grau de interferência do Estado resultaria, deterministicamente, em diminuição no grau de liberdade individual. Por exemplo, na hipótese de terem sido eliminadas todas as barreiras legais do mercado de trabalho, o indivíduo desejoso de trocar seu emprego de catador de papel na cooperativa local pelo de executivo em uma empresa transnacional está, conceitualmente, em uma situação de maior liberdade em

comparação ao indivíduo cuja parte de sua renda é sumariamente confiscada pelo governo a fim de se alimentar um sistema universal de saúde, mesmo que ele esteja fazendo amplo uso desse sistema. O absurdo do exemplo é proposital e já traz, a reboque, uma crítica à fraqueza empírica da teoria neoliberal. Friedman e seus seguidores partem sempre de abstrações ideais, descontextualizadas e a-históricas.

Enquanto o conceito de Estado era reduzido a alguns poucos aforismos, os conceitos de "livre mercado" e de liberdade individual se relacionavam de forma teleológica. Nesse sentido, o livre mercado passa de condição para condicionante da liberdade política:

É essa característica que nos referimos quando dissemos que o mercado garante liberdade econômica. Mas essa característica também tem implicações que vão muito além do estritamente econômico. A liberdade política significa a ausência de coerção de um homem por seus semelhantes. A ameaça fundamental à liberdade é poder de coerção, esteja ele nas mãos de um monarca, de um ditador, de uma oligarquia, ou de uma maioria momentânea. A preservação da liberdade exige a eliminação de tal concentração de poder ao máximo possível e a dispersão e distribuição de qualquer poder que não puder ser eliminado – [isto é] um sistema de controle e equilíbrio. Ao remover a organização da atividade econômica do controle da autoridade política, o mercado elimina essa fonte de poder coercitivo. Isso permite à força econômica ser um controle para o poder político, ao invés de um reforço. (FRIEDMAN, 2002 [1962], p.21, tradução nossa).

Liberdade econômica e liberdade política seriam, assim, garantidas pelo mercado livre. Mais: não há possibilidade de haver liberdade política sem liberdade econômica. Como a liberdade econômica é pautada pela troca voluntária, no limite, a troca é a amálgama social por excelência, sem a qual todo o conjunto da sociedade estaria sujeita a toda sorte de tiranias e autoritarismos. Se os saltos de causalidade com os quais Friedman passa de um conceito ao outro exigem boa dose de idealismo pseudo-científico, os reforços para construir os argumentos vêm, com frequência, sob a forma de achismos históricos:

As evidências históricas falam em uníssono sobre a relação existente entre liberdade política e mercado livre. Não conheço nenhum exemplo no tempo e no espaço de alguma sociedade que tivesse grande liberdade política sem algo semelhante a um mercado livre para organizar sua atividade econômica. (FRIEDMAN, 2002 [1962], p.16, tradução nossa).

A ontologia que está subjacente as proposições liberais se assemelham a atos de fé: assume-se que o indivíduo seja portador objetivo de livre arbítrio. E, para que esse forneça a sustentação da teoria liberal, assume-se que ele seja positivo, racional e objetivo – na medida em que é um produto dado à consciência – independente dos contornos sócio-históricos e culturais do indivíduo. Ademais, o indivíduo é fenomenologicamente – em essência, naturalmente – livre. Essa liberdade objetiva e essencialista é ameaçada quando as relações sociais são intermediadas pelo Estado. Ressalta-se, ainda, que esse assalto estatal à liberdade necessita de uma noção arbitrária de intervenção: a fronteira que estabelece os limites de onde e quando o Estado se torna prejudicial é uma definição liberal *apriorística*, não se desenvolve nas relações concretas das sociedades entre seus indivíduos<sup>54</sup>. Na prática, ela é resolvida pelo próprio mercado. Daí seu caráter sedutor para os estrategistas do capitalismo.

Em que pese todas as críticas para o caráter idealista – no sentido filosófico – da teoria neoliberal, e em que pese o fato de que ela se constitui em uma pseudo-ciência, o fato é que o neoliberalismo espalhou-se como um poderoso discurso social que funcionou como um justificador de suas ações políticas "[...] reduzindo custos trabalhistas, investimentos públicos e tornando o trabalho cada mais flexível" (BOURDIEU, 1998, n.d., tradução nossa). Da década de 1970 pra cá, os defensores do ideário neoliberal acabaram por preencher lugares de influência em todos os âmbitos da vida política, econômica e social: em universidades, nos

---

<sup>54</sup> Daí decorrem críticas "liberais" aos governos que, mesmo contando com ampla legitimação social, não seguem o receituário da "teoria" liberal. Nesse momento, a tautologia se escancara, e toda liberdade individual torna se resumir em liberdade econômica.

meios de comunicação, nas instituições financeiras e nos centros de decisão da economia política estatal – bancos centrais ou ministérios – e, obviamente, nas instituições reguladoras e normativas do mercado e da economia mundial, como o FMI, o Banco Mundial e a OMC, tornando-se uma forma hegemônica de discurso "[...] até o ponto de ter se incorporado à forma natural com a qual muitos de nós interpretamos, vivemos e entendemos o mundo" (HARVEY, 2005, p.3, tradução nossa).

Na prática, o neoliberalismo converteu-se em uma agenda política poderosa a ser implantada em escala mundial. Ela atua no sentido de retirar os possíveis entraves à acumulação de capital das corporações privadas, em especial daquelas melhores articuladas politicamente – aquelas que irão assumir atividades liberadas pelo Estado ou às pertencentes aos *lobbies* com maior capacidade de agência. Isso não impede, no entanto, que as benesses capitalistas advindas das reformas se estendam razoavelmente bem para todo o conjunto do sistema, que se aproveita da diminuição dos custos trabalhistas, das amarras burocráticas para diminuição dos quadros de trabalhadores, do aumento do estoque de mão-de-obra excedente – que ocorre, normalmente, mas não exclusivamente, no início da implantação das reformas – ou do acesso ao estoque de mão-de-obra reconfigurado sob a forma de trabalhadores precários, aqueles em regime de tempo parcial ou com contrato por tempo determinado.

Como comentado, logo após o Chile, a reforma neoliberal seguiu em direção aos EUA e à Grã-Bretanha na década de 1980. Nos EUA, o *reaganomics* – morfema com o qual se apelidou a política econômica de Reagan – baseou-se na desregulamentação de diversos setores, no corte de impostos sobre renda e ganhos de capital, e em cortes drásticos no orçamento público (HARVEY, 2005). Para combater o poder de barganha da classe trabalhadora, Reagan enfrentou duramente as *unions*. Um dos casos mais representativos dessa luta de classes foi o episódio contra o *Professional Air Traffic Controllers Organization* – PATCO. Em 1981, representando nada menos do que 12 mil controladores de voo, a *union* entrou em greve reivindicando melhores condições de trabalho, aumento salarial e modernização do sistema de controle do tráfego aéreo. O fato do sindicato ter apoiado a campanha presidencial de Reagan em 1980, não impediu o presidente de se valer de uma lei federal que proibia a greve de funcionários públicos da *Federal*



*Aviation Administration* e demitir aproximadamente 11 mil grevistas de uma única vez (CROUSE, 2013; COOPER, 2012). O "exemplo" foi a senha para que o governo norte-americano operasse toda sorte de ataques aos direitos dos trabalhadores. Não à toa, a partir da administração Reagan, os salários reais dos norte-americanos passaram a apresentar queda, ao passo que o índice de produtividade dos trabalhadores manteve-se em acentuada alta (OIT, 2013; HARVEY, 2005).

Na Grã-Bretanha, a reforma neoliberal foi conduzida pela *Iron Lady* Margaret Thatcher, a única mulher a chegar ao cargo de Primeiro Ministro no país, mantendo-se nele por um período nada desprezível de 11 anos consecutivos, entre 1979 e 1990. O *thatcherism* foi marcado por intensa desregulamentação, combate aos trabalhadores organizados e um amplo programa de privatizações das estatais britânicas. A intenção era "modernizar" a economia britânica e desfazer as amarras do *welfare-state* institucionalizado principalmente após a II Guerra (COOPER, 2012; HARVEY, 2005). Após a guerra, a Grã-Bretanha nacionalizou indústrias de base (carvão, aço, ferro), além de ferrovias e eletricidade. Como resultado, o nível de sindicalização elevou-se sobremaneira e a participação política dos trabalhadores foi excepcionalmente ativa, principalmente através do *Labour Party* (COOPER, 2012). Esse poder de fogo era um entrave para a acumulação de capital, mantendo a economia britânica pouco competitiva em relação ao resto da Europa. Logo nos primeiros anos, Thatcher abriu a economia para as indústrias estrangeiras, mais competitivas que as nacionais e, em apenas dois anos de governo, quase 2 milhões de trabalhadores já tinham perdido seus empregos (COOPER, 2012; HARVEY, 2005). Em 1984, Thatcher criou seu próprio "episódio PATCO", induzindo o sindicato dos mineiros à greve, através de ameaças de demissões e de fechamento de algumas das minas de carvão. A greve, que se arrastou por quase um ano, foi uma derrota emblemática para as *unions* britânicas (COOPER, 2012; HARVEY, 2005), marcando o declínio de seu poder de enfrentamento e a derrocada da militância sindical no país (THESING, 2000).

Uma vez atingido o centro do capitalismo, o passo seguinte foi expandir a reforma em escala mundial. No início da década de 1990, economistas do Banco Mundial, do FMI e do Tesouro Americano desenharam um conjunto de medidas, que

veio a ser conhecido como o "Consenso de Washington"<sup>55</sup>, a ser aplicado, a princípio, nos países latino-americanos. O diagnóstico era de que a "década perdida" do continente, misturando crescimento econômico pífio com alta ou hiper inflação, era decorrente do excesso de intervenção estatal na economia (WORLD BANK, 2005). Conforme o criador do termo, John Williamson (1990), reverter esse quadro exigiria que os indisciplinados devedores latino-americanos fossem cobrados a "cumprir suas partes nos acordos", realizando reformas políticas para "por a casa em ordem" e "submetendo-se a fortes *condicionalidades*" (WILLIAMSON, 1990, p.7, tradução nossa, grifo nosso). Por trás desse discurso oficial, veio à reboque o interesse na abertura de novos mercados, acesso a recursos produtivos e estratégicos essenciais e acesso à mão-de-obra mais flexível nos países da periferia do capitalismo (HARVEY, 2005).

O Consenso se ancorava em 10 pontos (WILLIAMSON, 1990): disciplina fiscal, redução dos gastos públicos, reforma tributária, taxa de juros, taxa de câmbio, abertura comercial, investimento direto estrangeiro, privatização, desregulamentação e direito à propriedade intelectual. O pacote contido no Consenso não era opcional. Para que os países latino-americanos conseguissem renegociar suas dívidas externas – ou obter financiamentos para obras públicas através de organismos como BID – era necessário adotá-lo. A manutenção do serviço da dívida, além de cara aos países do continente e extremamente favorável aos credores internacionais, passaria a ser "conquistada" através de um razoável esforço econômico que incluía a privatização das empresas estatais, a desregulamentação da economia em favor de grandes *players* privados e a liberalização – unilateral – do comércio, ou seja, em áreas em que a indústria latino-americana estivesse em condições extremamente desfavoráveis de competição (MONIZ-BANDEIRA, 2002).

Os efeitos de curto-prazo sentidos na América Latina com a adoção do pacote foram o aumento no nível de pobreza (Figuras 4, 5, 6, 7 e 8) e a regulação da oferta de mão-de-obra disponível a fim de se diminuir os custos de produção (Figura

---

<sup>55</sup> O termo "Consenso de Washington" foi cunhado pelo economista John Williamson em um artigo publicado em abril de 1990, intitulado *What Washington Means by Policy Reform* e referia-se às possibilidades de enfrentamento da crise econômica latino-americana por parte dos congressistas norte-americanos, dos tecnocratas das instituições financeiras internacionais, das agências econômicas americanas e dos *think tanks*, todos sediados em Washington-EUA.

9). Com os custos do trabalho sob controle, os investimentos estrangeiros tiveram um significativo salto na década de 1990 (Figura 10), ao passo que o compromisso dos países com os serviços da dívida externa se mantiveram nos mesmos níveis até os primeiros anos do novo século (Figura 11). Dito de outra forma, os esforços soberanos para remunerar o capital internacional foram administrados até o ponto em que as economias nacionais latino-americanas podiam suportar, ao custo do aumento da miséria e do controle do trabalho via arrocho salarial. Internamente, o modelo liberal propiciou a radicalização da concentração de renda em todo o continente (LEGUIZAMÓN, 2007; KORZENIEWICZ et al, 2000) e hoje existe ampla literatura descrevendo os efeitos perversos do Consenso no aumento da pobreza, na deterioração e na precariedade do trabalho, e no recrudescimento nas leis de proteção social em todos os países latino-americanos (IBARRA, 2013; MORÁN, 2013; BARBOSA, 2009; BIDERBOST, 2007; SOLIMANO, 2004; TILLY, 2000; entre muitos outros).

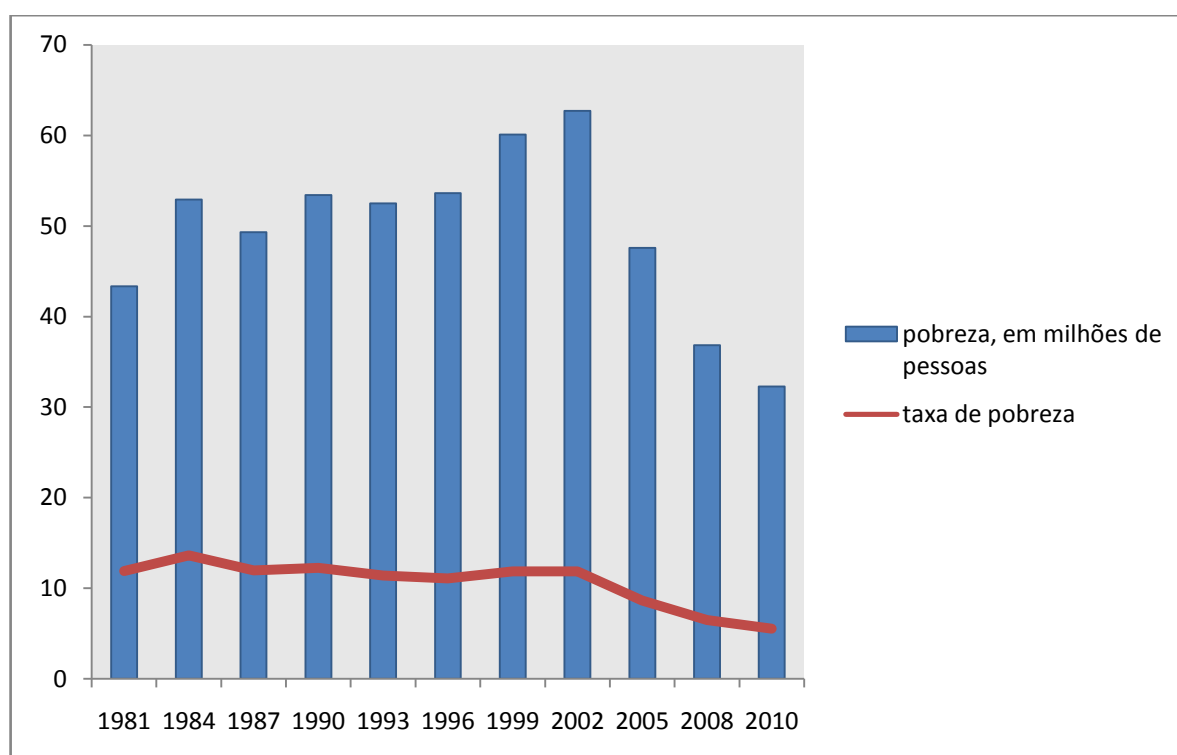


Figura 4: população latino americana vivendo com menos de US\$ 1,25 ao dia.

Fonte: Poverty & Equity Databank and PovcalNet - WORLD BANK, 2014.

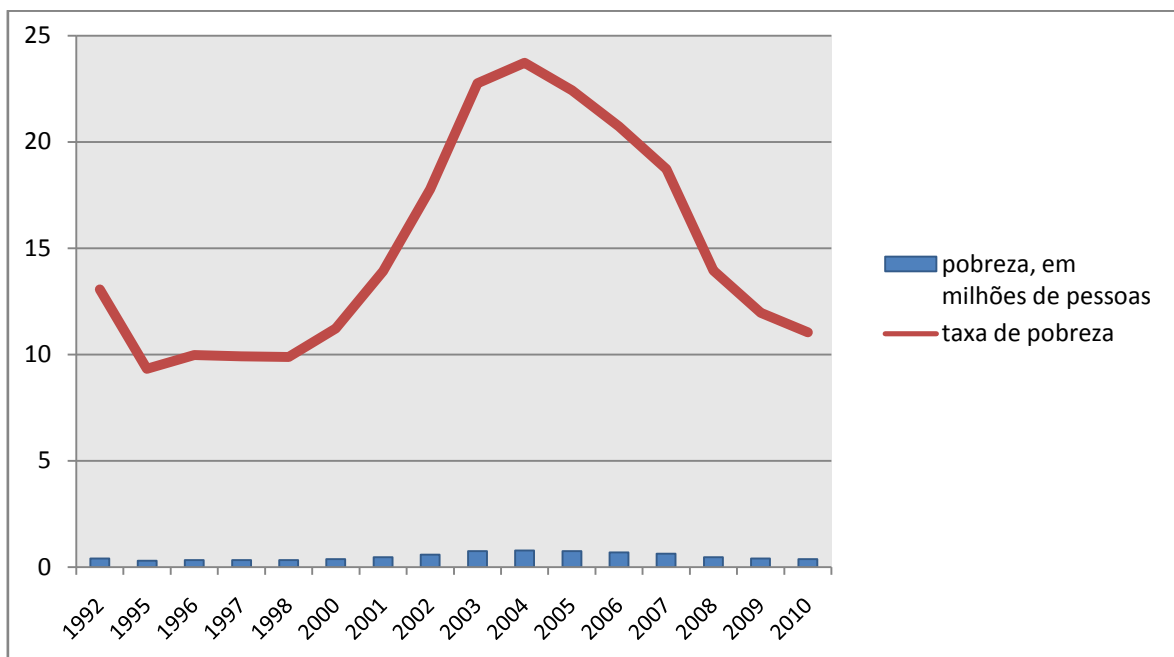


Figura 5: população brasileira vivendo com menos de US\$ 1,25 ao dia.

Fonte: Poverty & Equity Databank and PovcalNet - WORLD BANK, 2014.

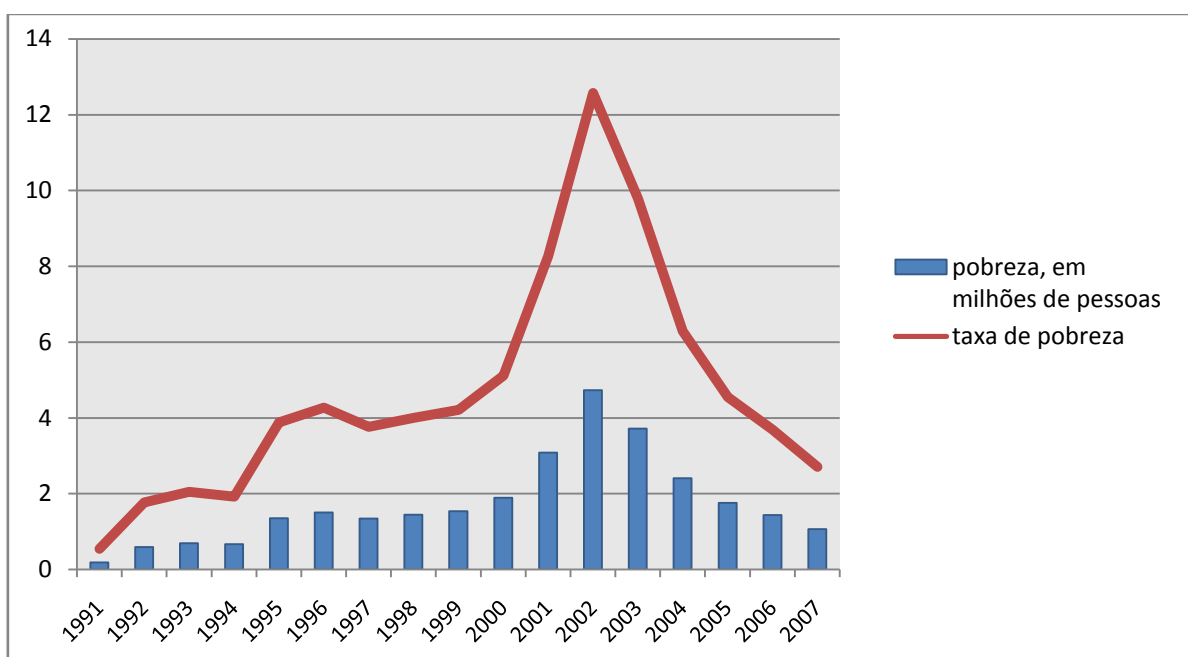


Figura 6: população argentina vivendo com menos de US\$ 1,25 ao dia.

Fonte: Poverty & Equity Databank and PovcalNet - WORLD BANK, 2014.

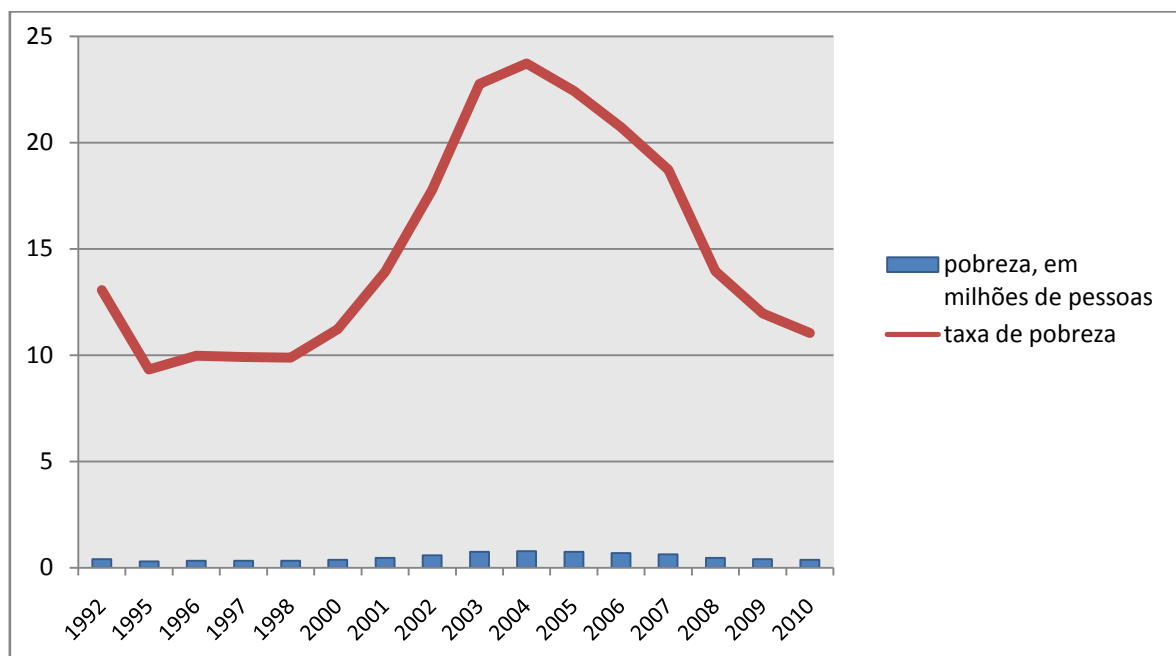


Figura 7: população uruguaia vivendo com menos de US\$ 4,00 ao dia.

Fonte: Poverty & Equity Databank and PovcalNet - WORLD BANK, 2014.

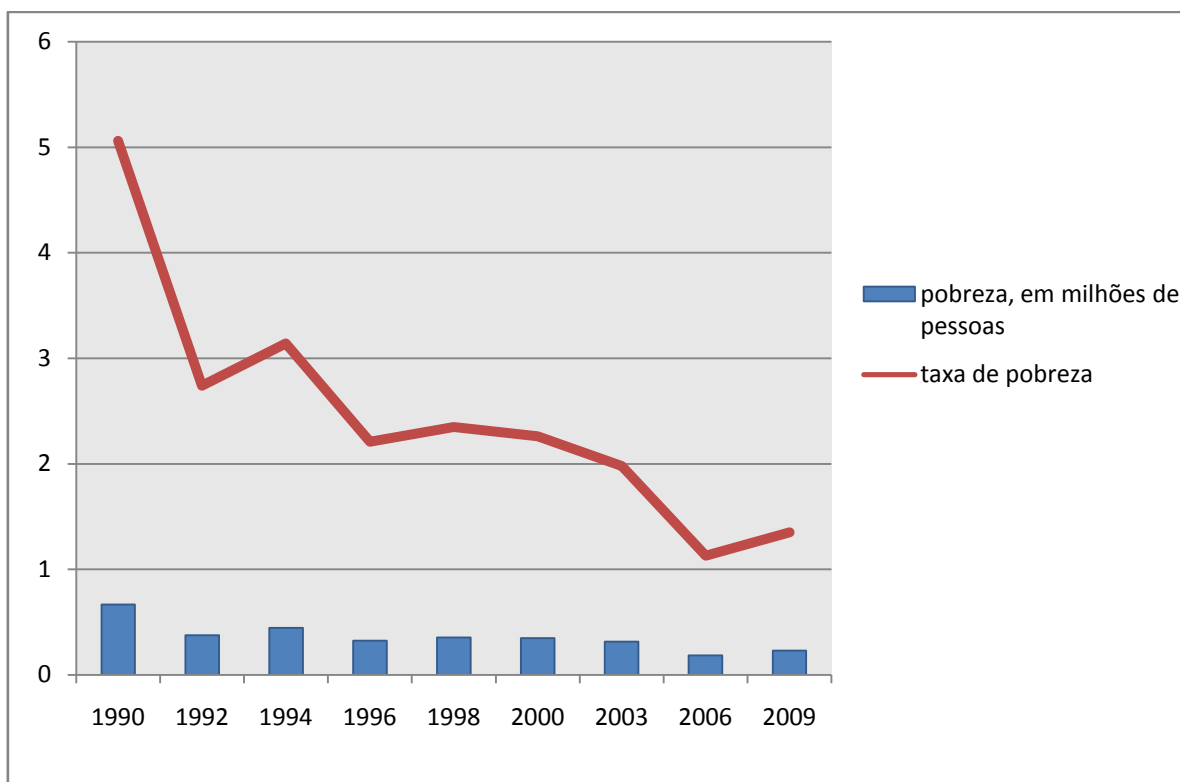


Figura 8: população chilena vivendo com menos de US\$ 1,25 ao dia.

Fonte: Poverty & Equity Databank and PovcalNet - WORLD BANK, 2014.

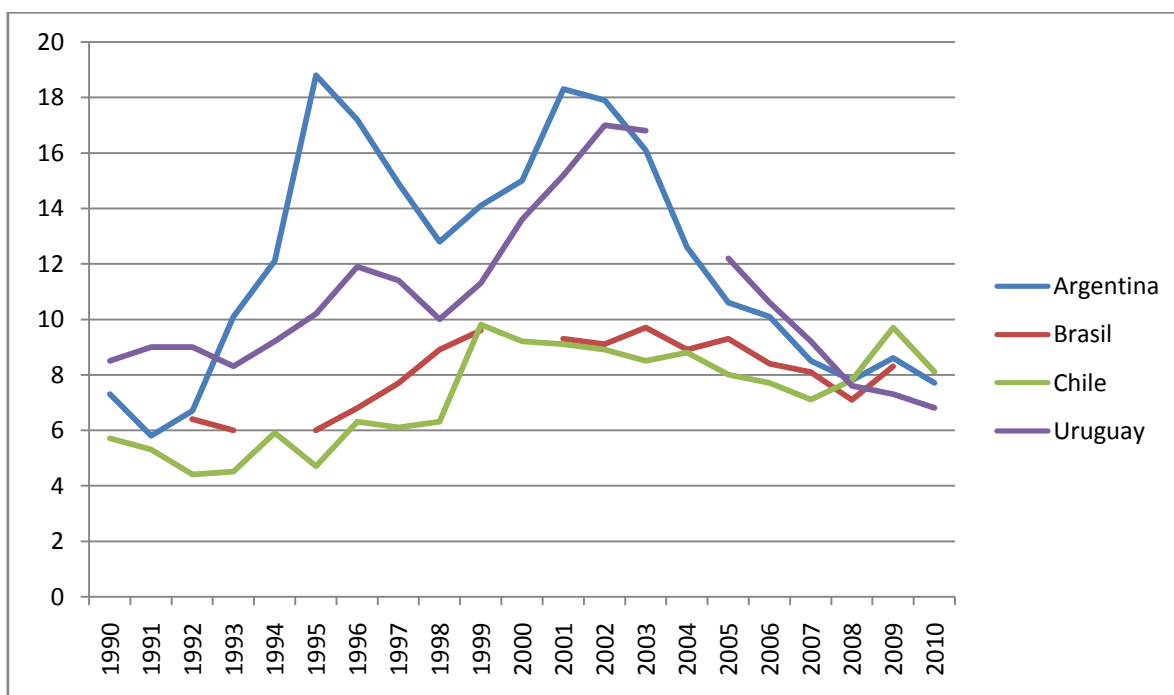


Figura 9: taxa de desemprego em países selecionados da América Latina.

Fonte: LO, KILM database – WORLD BANK, 2014.

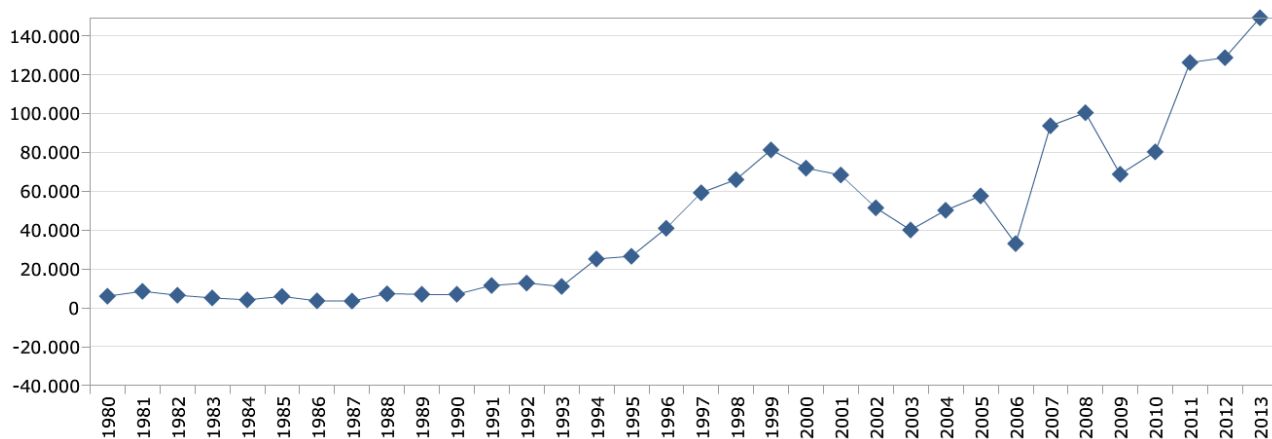


Figura 10: investimentos estrangeiros diretos na América Latina.

Fonte: CEPAL – Comisión Económica para América Latina. CEPALSTAT – América Latina y el Caribe: Perfil Regional Económico, 2014.

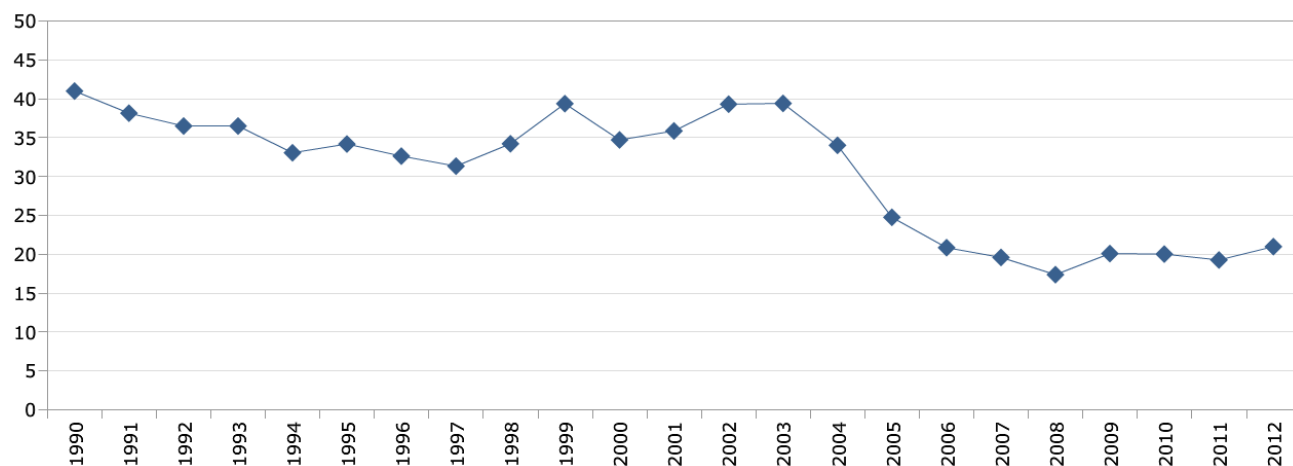


Figura 11: dívida externa dos países latino-americano em relação ao PIB.

Fonte: CEPAL – Comisión Económica para América Latina. CEPALSTAT – América Latina y el Caribe: Perfil Regional Económico, 2014.

Após os assaltos à América Latina e à África, o *tour* neoliberal aportava, com monumental força, novamente na Europa. A crise financeira mundial de 2008<sup>56</sup> havia criado o curioso – e momentâneo – efeito de fortalecimento das vozes dissonantes à hegemonia dos imperativos de mercado. Havia a sensação, por entre os críticos, de que o momento era propício ao expurgo dos desígnios economicistas do FMI, do Banco Mundial e de seus pares, e muitos aproveitaram para decretar o fim do neoliberalismo. Ouvia-se aqui e ali, que de 2008 em diante o estado e a sociedade buscariam, juntos, a construção de um novo consenso. Os ideólogos do neoliberalismo e do livre-mercado deveriam exercitar a auto-crítica, admitir o erro pela desastrosa crise causada e rever suas teorias. Vacinados pela lição adquirida, Estados nacionais e sociedades passariam a controlar os excessos do livre-mercado.

Como uma das medidas para enfrentar a crise, em outubro de 2008, o Congresso dos EUA aprovou o *Emergency Economic Stabilization Act* (EESA) a fim de se "conceder autoridade ao Governo Federal a comprar ou garantir certos tipos de ativos problemáticos [...]" (USA, 2008, p.3765, tradução nossa). O *bailout* de US\$ 700 bilhões tinha o propósito de tentar impedir a ruptura completa do sistema financeiro americano. Na prática, o governo assumiu a compra dos créditos tóxicos de recuperação impossível que estavam em posse dos bancos e demais instituições financeiras. Uma "montanha de títulos 'tóxicos'" (HARVEY, 2011, p.10) que foi repassada para a contabilidade pública, premiando investidores que se expuseram deliberadamente a atividades de risco evidente, fazendo valer a máxima da "privatização dos lucros, socialização dos prejuízos".

Esse pacote de socorro garantiu a saúde financeira dos grandes investidores e de algumas grandes corporações, como a General Motors, por exemplo, mas não evitou o colapso da economia americana. Apenas em 2008, o impacto estimado pelo banco central americano (FED) para as famílias americanas foi próximo de US\$ 11 trilhões em perdas nos valores dos seus ativos (HARVEY, 2011). Tampouco evitou que os efeitos dessa crise contaminassem rapidamente o restante do mundo (Figuras 12 e 13), que entrou em forte recessão. Nos países da

---

<sup>56</sup> Para entender as bases neoliberais da crise de 2008, recomenda-se a leitura d'O *Enigma do Capital e as crises do capitalismo* (HARVEY, 2011) e *Freefall: America, Free Markets, and the Sinking of the World Economy* (STIGLITZ, 2010).



periferia do Euro, e mesmo nas economias mais fortes do continente, a taxa de desemprego subiu acentuadamente (Figuras 14 e 15), atingido 24% da população economicamente ativa na Espanha e na Grécia em 2012. Exceção feita à Alemanha, que apresentou queda na taxa de desemprego mesmo depois de estourar a crise<sup>57</sup>.

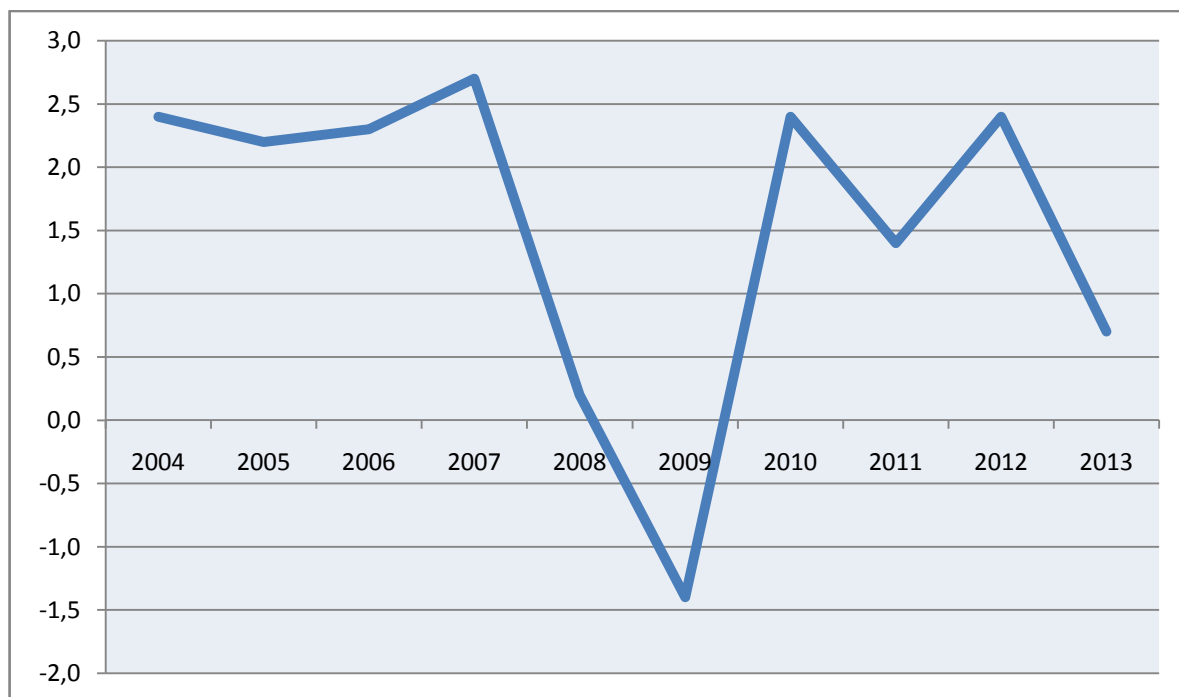


Figura 12: evolução do PIB conjunto dos atuais 28 Estados-membros da União Europeia.

Fonte: EUROSTAT – statistical office of the European Union. Statistics – Economy and finance. GDP and main components - Price index, 2014.

<sup>57</sup> A queda na taxa de desemprego mostrou outra vertente do controle dos custos do trabalho. Com a escassez de mão-de-obra que se acenava e a fim de se evitar potenciais pressões salariais, o ministro alemão da Economia em 2010, Rainer Brüderle, lançava a idéia de se incentivar a entrada de trabalhadores estrangeiros no país (DW, 2010).

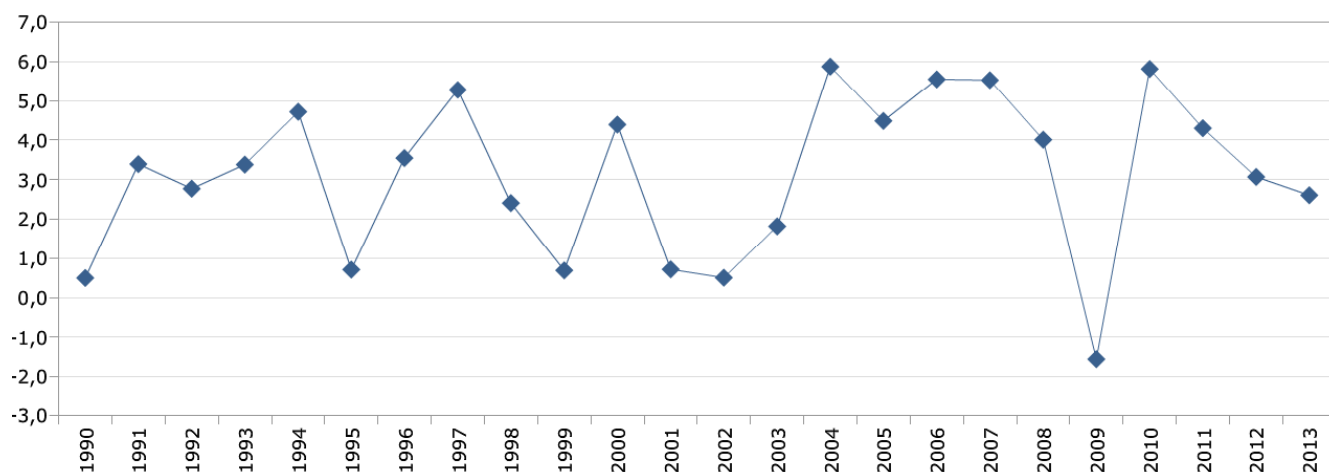


Figura 13: evolução do PIB conjunto da América Latina e do Caribe.

Fonte: CEPAL – Comisión Económica para América Latina. CEPALSTAT – América Latina y el Caribe: Perfil Regional Económico, 2014.

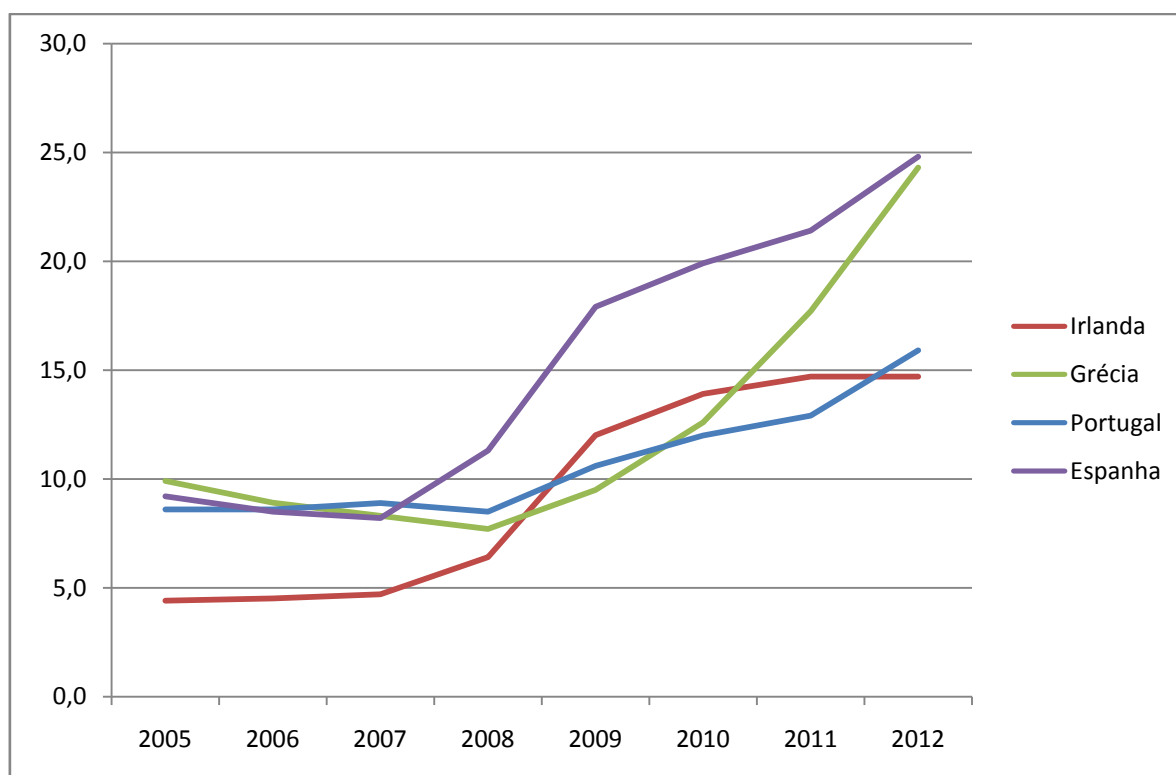


Figura 14: taxa de desemprego nos países mais atingidos pela crise de 2008 na União Europeia.

Fonte: EUROSTAT – statistical office of the European Union. Statistics – Labour Market. Unemployment rate by sex and age groups - annual average, 2014.

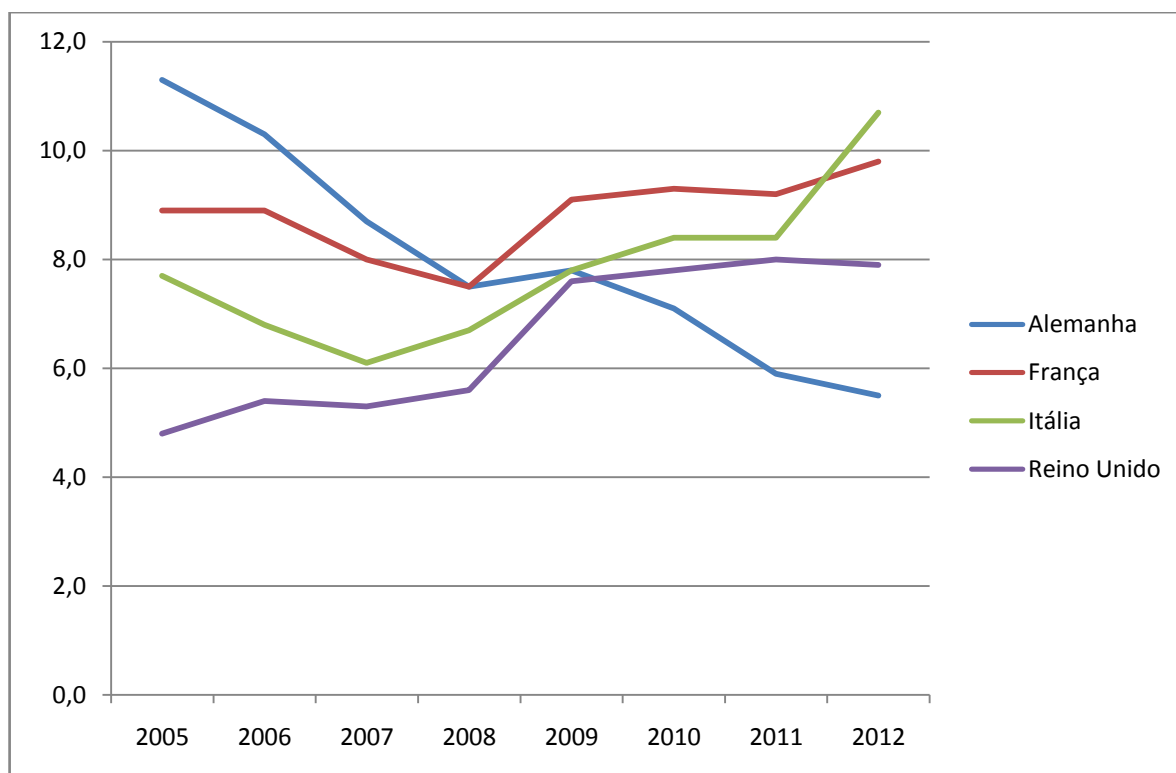


Figura 15: taxa de desemprego nas principais economias da União Européia.

Fonte: EUROSTAT – statistical office of the European Union. Statistics – Labour Market. Unemployment rate by sex and age groups - annual average, 2014.

Dias após a administração Bush aprovar o EESA, a Europa iniciou seus próprios pacotes de ajuda para tentar salvar seu sistema financeiro. Em apenas 2 dias do mês de setembro de 2008, o continente assistia a 3 *bailouts*: um consórcio de bancos alemães aportou dinheiro no *Hypo Real Estate*, o governo britânico nacionalizou o *Bradford & Bingley* e os governos belga e holandês adquiriram 49% do maior banco europeu até então, o *Fortis*. Juntos, esses pacotes de ajuda somaram aproximadamente US\$ 140 bilhões (SPIEGEL, 2008). Poucos dias depois, o governo irlandês anunciava um pacote de ajuda para os seus 6 maiores bancos. Apenas em um deles, o *Anglo Irish*, o país aportou US\$ 32 bilhões, o equivalente a 11% do seu PIB (ACHARYA et al, 2012). Passados pouco mais de 5 anos, altos executivos desse banco irlandês enfrentam julgamentos por fraude (GUARDIAN, 2014; NYTIMES, 2013). Praticamente todos os países da União Européia aportaram

quantias significativas de dinheiro público em seus bancos (ALTER et al, 2012) e, entre outubro de 2008 e maio de 2010, a União Européia havia comprometido 26% do seu PIB total em programas de ajuda ao seu sistema financeiro (STOLZ et al, 2010).

Ainda em 2008, o BIS – o "Banco Central dos bancos centrais" – em seu relatório trimestral, apontava, de forma um tanto óbvia, que "**o alcance e a magnitude** dos pacotes de ajuda aos bancos significavam, também, que uma quantidade expressiva de riscos havia sido transferida para os balanços dos governos" (BIS, 2008, p.20, tradução nossa, grifo nosso). Em outras palavras, ao assumir toda a sorte de ativos tóxicos, os países encontravam-se, agora, sob risco de insolvência. Pouco tempo depois, em 2009, o FMI reforçava que a Europa se via diante de "[...] uma deterioração fiscal, particularmente forte nos países avançados, onde o aumento da dívida pública é sem precedentes, **em escala e abrangência**, desde o fim da Segunda Guerra Mundial" (IMF, 2009, p.3, tradução nossa, grifo nosso). Em pouco tempo, uma razoável bibliografia acadêmica passava a discutir a contaminação do sistema financeiro europeu nas respectivas economias soberanas (ALTER et al, 2012; BRUYCKERE, 2013; PETROVIC et al, 2009; GRAY, 2008). Era o sistema financeiro acenando para os países soberanos que estes deveriam começar a se preparar para pagar a enorme conta gerada pelo socorro dado ao sistema financeiro. *Business as usual*.

Essa linha de pensamento foi a senha para que os imperativos do mercado voltassem à cena, cobrando dos Estados nacionais medidas para lidar com seus problemas orçamentários e fiscais. Também foi a senha para que os governos europeus passassem a endurecer nas medidas reformistas em prol de uma política de austeridade. Nesse sentido, tanto os governos conservadores como os de Nicolas Sarkozy (França), Silvio Berlusconi (Itália), Angela Merkel (Alemanha) e David Cameron (Grã-Bretanha), quanto os sociais democratas (como o PSD português) e os de centro-esquerda (como o PSOE espanhol e o PASOK grego) pareciam convictos de que não havia alternativas. Como se o ímpeto reformista não fosse, por si só, suficiente, a partir de 2010, um comitê institucional formado pela Comissão Européia, Banco Central Europeu e FMI – a famigerada *troika* – passou a impor um rígido pacote de austeridade nas economias da Zona do Euro mais diretamente atingidas pela crise de 2008, Portugal, Grécia, Irlanda e Chipre (BCE,

2010), em troca de auxílio econômico, em moldes muito semelhantes ao que foi o Consenso de Washington para a América Latina.

Em vias gerais, as políticas de austeridade adotadas livremente ou impostas pela *troika* exigem radical controle orçamentário e fiscal, implicando em esforço de controle de gastos por parte dos governos. De forma a atingir metas de redução de gastos e endividamento público, coloca-se em prática medidas que impactam nos serviços públicos, como cortes nos investimentos em educação, saúde e seguridade social. Pensões e regras de aposentadorias são revistas de forma a se aumentar o tempo de contribuição e diminuir o tempo de acesso aos benefícios. Leis trabalhistas também entram na mira, ora por entre discursos políticos de modernização, ora por pressões advindas dos setores produtivos, que se organizam a fim de flexibilizar as exigências para demissões e uso de mão-de-obra precária (os chamados trabalhadores atípicos). Ainda, a venda de ativos públicos (privatizações) passa a ser vista como um elemento crucial na política de austeridade.

As características acima descritas ficam perceptíveis quando se analisa as ações políticas adotadas pelos europeus desde 2008. Na França, por exemplo, a plataforma política do ex-presidente Sarkozy, apelidada de *liberal-populisme*, já era pautada por essa agenda de “modernização” da economia, baseada em contenção de gastos públicos e flexibilização de leis trabalhistas (L’HUMANITÉ, 2011). Após 2008, seu governo radicalizou a adoção de medidas recessivas de caráter liberal, mesmo enfrentando forte resistência popular e de trabalhadores organizados (LE MONDE, 2010; LIBÉRATION, 2010). Em 2010, mais de 80% dos novos contratos de trabalho na França havia sido sob a forma de *contrat à durée déterminée* (L’HUMANITÉ, 2010), forma francesa de trabalho precário. Na Itália do ex-governo de Berlusconi, os trabalhadores precários ocuparam 61% dos postos de trabalho contratados em 2010 (NAZIONE, 2010). Também entram no pacote italiano, medidas de agravamento e de radicalização do reformismo neoliberal, com apoio incondicional de grandes corporações, como a FIAT por exemplo, que aproveitaram a crise para pedir por flexibilização das leis trabalhistas (SECOLO XIX, 2010).

Como mencionado logo acima, mesmo nos países governados por partidos de centro-esquerda no início da crise – como em Portugal de José Sócrates

e na Espanha de Zapatero – foram adotadas neoliberais. Em Portugal, o pacote incluiu cortes radicais nos gastos com seguridade social (educação, saúde e funcionalismo público) e – tentativas de – privatização de empresas tradicionais, como a TAP Portugal (empresa aérea), a RTP (Rádio e Televisão Portuguesa), e a empresa Águas Portugal (saneamento e recursos hídricos) (SIC, 2014; RTP, 2014). Não obstante, grandes corporações portuguesas experimentaram lucros recordes ao mesmo tempo em que pressionavam o governo para flexibilizar as leis trabalhistas. A Galp Energia e a EDP S.A., tiveram aumentos em suas taxas de lucro na ordem de 46,5% e 19% respectivamente entre 2009 e 2010 (GALP, 2010; EDP, 2011). Mesmo em meio à convulsão social que assolava o país, o presidente da EDP, António Mexia, disse que os resultados representavam “o melhor semestre de sempre da companhia” (JN, 2010). Na Espanha, a taxa de desemprego tem ficado em torno dos 20% da população economicamente ativa desde o início da crise (Figura 15). As tentativas de solução para o nó econômico do país tem seguido os mesmos ditames neoliberais: cortes nos investimentos sociais e uma *reforma laboral* que, em síntese, aumentou o poder do empresariado nas negociações trabalhistas, facilitando demissões e desobrigando-o de respeitar acordos e negociações coletivas (UGT, 2010). Com uma tenebrosa realidade à porta da sociedade espanhola e com um pacote de austeridade para combater o problema, um clima de inevitabilidade das reformas toma conta dos principais meios de comunicação espanhóis: “nos dizem que não entender esta realidade e ser contrário a estas políticas – tal como fazem os sindicatos na União Européia (também na Espanha) e os partidos à esquerda dos partidos governantes – é ser estúpido.” (NAVARRO, 2010, n.d., tradução nossa). A imposição do discurso de “inevitabilidade” – das reformas e de uma via única de políticas econômicas – também encontrou resistência na Espanha. A *Huelga General* promovida pelas centrais sindicais levou milhares de pessoas às ruas espanholas em 29 de setembro de 2010, na esperança de se impor uma derrota ao governo espanhol aos moldes do que ocorrera em 2002, quando trabalhadores organizados derrotaram o *decretazo* do governo de Aznar (MUNDO, 2010).

Na Inglaterra, durante o ano de 2010, diversas *unions* promoveram campanhas de desobediência civil, greves gerais e uma “campanha de resistência não vista em décadas” em respostas aos cortes do governo Cameron

(TELEGRAPH, 2010). Ainda, a crise precipitou o surgimento de revoltas orgânicas, não orquestradas por centrais sindicais e nem por movimentos trabalhistas ou partidários, que lançaram novas questões sobre as formas de organização dos movimentos sociais e sobre a representatividade e a identidade dos grupos de caráter reivindicatório. Os distúrbios de Tottenham (talvez com algumas intersecções com a “Primavera Árabe”) levaram às ruas um contingente razoavelmente heterodoxo de pessoas, incluindo negros, pobres, universitários, professores e uma multidão de descontentes que não se enquadram nos movimentos operários tradicionais. Talvez em algum lugar do futuro, essa crise de representatividade que animou os protestos árabes, britânicos e, mais recentemente, brasileiros, poderão ser significados pelos pesquisadores sociais.

Esses exemplos de observação dos acontecimentos pós-crise permitem reforçar a hipótese de Harvey (2011) sobre o caráter de projeto de classe que subjaz a teoria neoliberal. A intensidade com a qual se operaram e se impuseram restrições e derrotas às classes trabalhadoras nos momentos posteriores às medidas de salvamento aos bancos, sugerem uma razoável articulação no nível discursivo entre políticas surgidas em matizes ideológicas razoavelmente distintas. O neoliberalismo se mostrou eficaz em possibilitar a intensificação do acúmulo de capital minando o poder de combate dos trabalhadores organizados, reconfigurando o Estado para canalizar fluxos de capitais da base para o topo e abrindo mercados onde antes havia monopólios estatais. Mas, a partir da crise de 2008, se mostrou surpreendentemente eficaz em continuar possibilitando a intensificação do acúmulo de capital em um momento de extrema fragilidade econômica, política e social. O discurso que antes se impunha como condição à modernização, com a crise mostrou-se poderoso ao se impor como inevitabilidade.

Entre 1999 e 2011, quase duas décadas após as reformas neoliberais terem sido iniciadas nos EUA e na Grã-Bretanha, as taxas de exploração do valor adicionado pelo trabalhador permanecem em ascendência (Figura 16). Nos EUA, enquanto a produtividade real do trabalho nos setores empresariais não-agrícolas aumentou em aproximadamente 85 por cento desde os anos 1980, o aumento real dos salários não passou de 35%. Essa tendência se alastrou por todos os países desenvolvidos. Na Alemanha, por exemplo, a produtividade do trabalhador

aumentou em 25% nas últimas duas décadas, enquanto os salários se mantiveram estáveis (OIT, 2013).

A tendência global resultou numa mudança na distribuição do rendimento nacional, com a parte afeita aos rendimentos do trabalho diminuindo, ao passo que a parte do rendimento do capital aumentou na maioria dos países. (OIT, 2013, p.xiv).

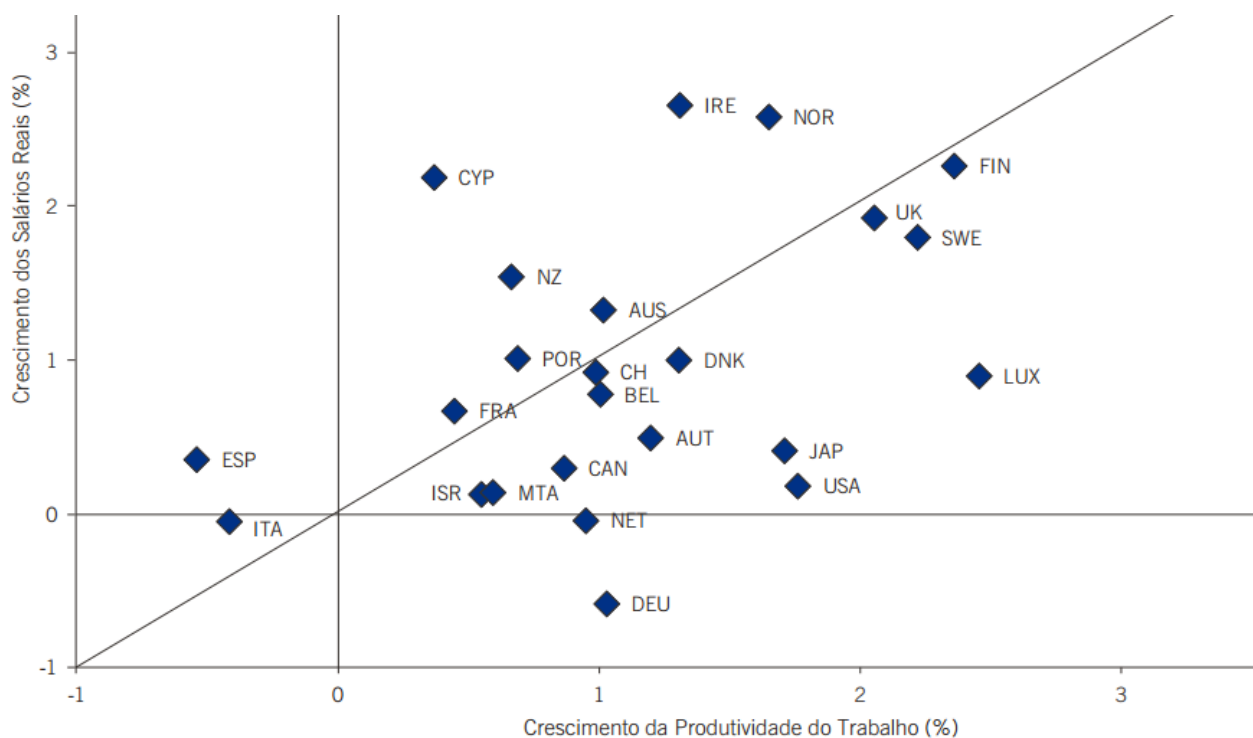


Figura 16: aumento da produtividade média do trabalho nas economias desenvolvidas *versus* crescimento da remuneração horária real.

Fonte: OIT – Relatório Global sobre os Salários 2012/13. Salários e crescimento equitativo. Geneva: OIT - International Labour Office, 2013.

No final das contas, o projeto neoliberal precisa ser compreendido como um projeto em curso. O termo sofreu desgaste tanto pelos críticos quanto pelos seus



defensores. Mas é um projeto de classe que, para continuar sendo bem sucedido em seu esforço de acumulação de capital, necessita aperfeiçoar constantemente as formas de controle das classes trabalhadoras, incluindo-se aí àquelas que operam em alto nível de especialização, como os pesquisadores científicos. Como impõe-se ideologicamente, como um discurso, precisa apelar à racionalidade. Para isso se apóia em um verniz pseudo-científico que não se constrange em lutar pelo monopólio do termo "liberdade", utilizado como reforço em anátemas desferidas contra um conceito obscuro e estanque de "Estado".

## **4.2. Capital e processo de trabalho**

### **4.2.1. A atualidade do conceito de capital monopolista**

Sweezy e Baran, em seu clássico livro de 1968, *Monopoly Capital: an essay on the American economic and social order*, promoveram uma espécie de revolução sobre o pensamento econômico-gerencial dominante da época, principalmente naquilo que relacionava-se ao conceito dominante de mercado competitivo. A teoria econômica clássica e os manuais de *business* rendiam considerável ênfase a um mercado abstrato onde predominava o arranjo quase orgânico de empresas injetoras de insignificantes frações de produção, de forma auto-regulada por forças inerentes ou *mãos invisíveis*. Nesse sentido, a existência de monopólios seriam disfunções da não aplicação dos princípios do livre-mercado (Friedman (2002 [1962])), e que, de fato, podiam afetar negativamente as "trocas voluntárias":

A troca só é verdadeiramente voluntária quando existem alternativas praticamente equivalentes. O monopólio implica ausência de alternativas e inibe, assim, a liberdade efetiva da troca. Na prática, o monopólio freqüentemente, se não geralmente, origina-se de apoio do governo ou de acordos convenientes entre indivíduos. Em relação a isso, a solução é evitar o favorecimento de monopólios pelo governo ou estimular a efetiva aplicação de regras como as que fazem parte das leis antitruste. Entretanto, o monopólio também pode surgir por ser tecnicamente eficiente e haver apenas um único produtor ou empresa. (FRIEDMAN, 2002 [1962], p.31, tradução nossa).

Entretanto, a posição assumida pelo senso comum e pela literatura econômica liberal ou clássica eram insuficientes para compreender o papel e o predomínio de empresas de grande-escala responsáveis por enormes quantidade de produtos e serviços em um ou mais mercados particulares, e que eram capazes de controlar significativamente preços, volume de produção, tipos e quantidades de investimentos: "A unidade econômica típica, em outras palavras, possui os atributos antes imagináveis apenas para monopólios" (SWEEZY et al, 1968, p.6, tradução nossa). A disfunção do tipo ideal liberal parecia ter se tornado regra e não era possível mais ignorá-la em nome de uma abstração ideal.

Para Seewzy e Baran, a nova "unidade típica" tinha como características (i) o fato de que o controle ficava na mão de gestores, divididos entre corpo de diretores e executivos, (ii) que buscavam se auto-preservar e se auto-perpetuar no controle através da institucionalização de carreiras corporativas. Além disso, (iii) as corporações detinham razoável capacidade de conquistar independência financeira através de formas de acesso a redes próprias de financiamento de suas atividades, uma vez que se descolavam dos limites impostos pela fortuna pessoal (SWEEZY et al, 1968).

Marx, ainda no Séc. XIX, já havia percebido n'A Crítica da Economia Política, publicado postumamente como o Volume III d'O Capital, as tendências monopolistas do capitalismo através da concentração e da centralização de capital – ou seja, da combinação da acumulação de mais valia com a absorção de capitais já existentes, proveniente de porções menos eficientes do mercado, redistribuídos no

conjunto das empresas remanescentes em determinados mercados, principalmente via mercado financeiro – sob a forma de corporações, arranjos sociais que concentravam capital social, exigindo a presença de gestores de capitais de terceiros ao invés da presença do dono do capital:

Isto é a abolição do modo capitalista de produção dentro do próprio modo capitalista de produção e, assim, uma contradição que se auto-anula e que *prima facie* representa uma mera fase de transição para uma nova forma de produção. Manifesta-se como uma contradição em seus próprios termos. Estabelece monopólios em certas esferas exigindo interferência estatal. Leva a reprodução de uma nova aristocracia financeira, uma nova variedade de parasitas na figura de planejadores, especuladores e simples diretores; um sistema completo de especulação e embuste no que se refere à incorporação de sociedades, lançamento e especulação de ações. É a produção privada sem a propriedade privada. (MARX, 1959 [1894], p.304, tradução nossa).

Já em fins do Séc. XIX, o capital monopolista começou a tomar forma nos países capitalistas mais desenvolvidos, através da concentração e centralização de capital, propiciada pela formação de trustes, cartéis e formas diversas de combinações. Além disso, a disputa colonialista favoreceu os arranjos entre corporações e Estados capitalistas de modo a proteger interesses específicos e expandir as bases de exploração das colônias. Esses elementos combinados propiciaram, à reboque, a internacionalização do capital e da divisão do trabalho, além das bases para as formas modernas de imperialismo com as conseqüentes mudanças nas estruturas de poder dos Estados (BRAVERMAN, 1998 [1974]).

Se Marx já observara a gênese do capital monopolista ainda no Séc. XIX, sua concretização se deu ao longo do Séc. XX. Na Grã-Bretanha, por exemplo, por volta de 1970, as 100 maiores empresas já detinham algo próximo de 46% de toda a produção industrial do país (CALLINICOS, 2004). Mas, conforme pontuara Marx, a centralização de capital e sua distribuição nos organismos mais eficientes do sistema se dava, principalmente, via mercado financeiro. De fato, esse sistema de crédito veio a permitir, ao longo do século XX, a centralização do poder social em

uma classe financeira altamente desenvolvida, com conseqüências diretas ao desenvolvimento do sistema capitalista. Na prática, resultou na alocação de grande poder social à classe financeira quando se comparada às tradicionais classes de produtores, comerciantes, proprietários, entre outras. Nos EUA, por exemplo, o sistema financeiro saltou de 15 para 40% na participação dos lucros totais entre 1970 e 2005 (HARVEY, 2011).

O capital monopolista também propiciou – e exigiu – o desenvolvimento vertical da estrutura do sistema como um todo, através da criação e mobilização de "indústrias inteiras e grandes setores das já existentes" para as atividades de alocação da mais valia social por entre seus diversos setores (BRAVERMAN, 1998 [1974], p.177, tradução nossa). Isso permitiu a criação constante de setores intermediários entre os setores produtivos dispersos no conjunto do sistema ou dentro das grandes corporações. Mesmo as atividades gerenciais, de início "terceirizadas" da propriedade capitalista, aos poucos iam se subdividindo em atividades mais específicas, como de *marketing*, de finanças, de produção, etc. (BRAVERMAN, 1998 [1974]).

Dessa forma, as corporações iam assumindo algumas características interessantes: (i) a existência de estratégias mercadológicas, que canalizavam uma grande quantidade de trabalho; (ii) a estrutura da gerência, que provocava uma organização subdividida em muitos departamentos e, em conseqüência, muitas outras gerências, com novas divisões de trabalho – “desse ponto em diante, examinar a gerência significa também examinar esse processo de trabalho, que contem as mesmas relações antagônicas contidas no processo da produção” (BRAVERMAN, 1987, p.228); e (iii) a existência de uma função de coordenação social, provocada por uma complexa divisão do trabalho associada a uma sociedade urbana concentrada que exigia grande esforço de coordenação social. Muito desse esforço era realizado pelas próprias organizações produtivas, dado o enorme contingente de trabalhadores que empregavam, impondo padrões de comportamento desejáveis e investindo contra a subjetividade dos sujeitos (ENRIQUEZ, 1997).

Os contornos específicos dessa nova forma de produção baseada na corporação de capital intensivo, concentradora e centralizadora, que radicalizou as

subdivisões do modo capitalista de produção, associou-se ao Estado em um nível mais profundo e fez despertar a força dos sistemas de intermediação das relações de produção, principalmente da função financeira do sistema. No limite, marcou também profundas alterações nos processos de trabalho.

#### 4.2.2. O processo de trabalho

O processo de trabalho é um elemento central na teoria marxista. Apesar disso, a *teoria do processo de trabalho* permaneceu razoavelmente obscurecida por uma tradição de estudo marxista da primeira metade do Séc. XX que dedicou-se mais profundamente a temas como monopólio, militarismo, imperialismo, nacionalismo, crises econômicas, estratégias revolucionárias e problemas relacionados à teoria da transição do capitalismo ao socialismo. De fato, o tema tem sua retomada com Hary Braverman e seu clássico *Labor and Monopoly Capital: The Degradation of Work in the Twentieth Century*, publicado em 1974 (DEVINATZ, 2009; AKROYD, 2009).

A esse clássico, devem ser creditadas, ao menos, duas virtudes: a primeira, resultado daquilo que foi proposto pelo próprio autor, consiste justamente nessa retomada de um dos temas candentes de Marx, o *processo de trabalho*; a segunda, decorre do impacto da obra que, na perspectiva de Burawoy, “transformou o campo da sociologia”, mais notadamente o da Sociologia Industrial, oxigenando o impasse que havia sido criado por duas perspectivas antagônicas, porém dominantes, que opunham de um lado ‘subjativistas’ “focados nas respostas à dadas estruturas”, e de outro os ‘a-historicistas’ “para os quais tais estruturas eram naturais e imutáveis” (BURAWOY, 1978). Tais virtudes, juntas, estão na origem de um campo de estudo recente e que veio a ser usualmente conhecido como *Labor Process Theory* (LPT).

O processo de trabalho é toda “[...] é atividade dirigida com o fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é

condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza.” (MARX, 1989 [1867], p. 208). É, dessa forma, todo o trabalho intencional e organizado que visa à transformação de algo a fim de se produzir valor de uso, independente “de qualquer forma social determinada” (FARIA, 2004, p.44). Sob o modo de produção capitalista, contudo, o processo de trabalho ganha contornos específicos, e se torna o processo de trabalho capitalista, onde tanto o trabalho quanto o produto do trabalho se tornam mercadorias que permitem à organização produtiva a extração de valor excedente e o acúmulo de capital. Uma teoria do processo do trabalho, então, as formas como se dão a conversão da potencial força de trabalho em trabalho real, sob condições que permitam a acumulação de capital (LITTLER, 1990).

Para Marx (1989 [1867], p.297), “a utilização da força de trabalho é o próprio trabalho”. Assim, “trabalho”, em sentido abstrato, é uma categoria. Nela se encerram as relações de produção com todas as implicações objetivas e subjetivas que isso possa ter. No entanto, ela se objetiva no momento em que uma força de trabalho potencial coloca-se em movimento, representando o produto desse processo em valores de uso, principalmente, ou de troca. O trabalho apenas produz uma mercadoria, então, quando essa representa-se em um valor de uso cujo fenômeno dialético é o seu valor de troca.

A Teoria do Processo de Trabalho veio a ficar comumente conhecida como uma teoria (ou mesmo um programa de pesquisa) marxista, focada no processo de trabalho no interior das organizações capitalistas (BURAWOY, 2008). Como anteriormente mencionado, tal processo de trabalho ocorre – independente de qualquer forma social determinada – sempre que estiver em causa o intercâmbio material entre o homem e a natureza através do trabalho intencional e organizado com vistas à criação de valores de uso. Possui nuances específicas sob o modo de produção capitalista, uma vez que permite, por parte do capital, efetivo controle dos meios, do processo e dos resultados do trabalho. Ainda que Marx tenha sido o primeiro a conceituar o processo de trabalho ao tratar da produção da mais valia relativa na IV Parte do primeiro volume de *O Capital* (SWEEZY, 1987), é somente com a retomada desse conceito através da obra de Braverman que se passa a perceber a teoria do processo de trabalho como um ponto de partida para o estudo do trabalho nas organizações produtivas (DEVINATZ, 2009; AKROYD, 2009).

O objetivo inicial de Braverman na pesquisa que resultou no *Labor and Monopoly Capital* era apreender a estrutura da classe trabalhadora e suas mudanças históricas. Tal interesse inicial, contudo, foi logo suplantado por uma crescente percepção de um elemento extremamente contraditório: por um lado, (i) havia um amplo consenso disseminado pela sociedade americana de que o trabalho moderno, resultante de numerosas inovações técnico-científicas, “[...] exigia níveis cada vez mais elevados de instrução, adestramento, emprego maior da inteligência e do esforço mental em geral” (BRAVERMAN, 1987, p.15); ao mesmo tempo, (ii) havia uma crescente insatisfação dos trabalhadores com processos de trabalho percebidos como sendo cada vez mais fragmentados e que exigiam cada vez menos instrução formal e esforço intelectual. Se Marx demonstrara que os processos de produção capitalista são incessantemente e continuamente transformados sob o ímpeto da principal força norteadora do capitalismo, ou seja, a acumulação de capital, Braverman percebeu que, para os trabalhadores em geral, estas transformações se manifestam, em primeiro lugar, com mudanças contínuas “[...] nos processos de trabalho de cada ramo da indústria e, em segundo, como uma redistribuição do trabalho entre ocupações e atividades” (BRAVERMAN, 1987, p.19).

O avançado desenvolvimento tecnológico aplicado à produção capitalista, materializado em máquinas complexas que automatizavam toda a produção estavam, em um nível muito elementar, sob o controle dos trabalhadores. Eram eles quem, de fato, as acionavam, dando início e interrompendo todo o processo de produção automatizado. Mas, num nível mais profundo, eram as máquinas que controlavam o processo de trabalho, pois eram elas que ditavam o tempo e a intensidade do trabalho, e até mesmo determinavam os movimentos necessários exigidos para o seu controle físico. Assim, não era o trabalhador quem de fato controlava a máquina, mas o inverso, e é dessa forma quando a máquina, como resultado do desenvolvimento técnico-científico humano, pertence ao capital. Aquela contradição inicial abstrata observada por Braverman passava a ser, ao longo de sua obra, a constatação concreta de que o desenvolvimento tecnológico aplicado à produção não revertia a fragmentação e a alienação do processo de trabalho radicalizada pelo paradigma taylorista-fordista, mas, ao contrário, as aprofundavam:

Dessa maneira, o notável desenvolvimento da maquinaria vem a ser, para a maioria da população trabalhadora, a fonte não de liberdade, mas de escravização, não a de domínio, mas de desamparo, e não do alargamento do horizonte do trabalho, mas do confinamento do trabalhador dentro de um círculo espesso de deveres servis no qual a máquina aparece como a encarnação da ciência e o trabalhador como pouco ou nada. (BRAVERMAN, 1987, p.169)

Quanto mais a ciência é incorporada no processo de trabalho, tanto menos o trabalhador compreende o processo; quanto mais um complicado produto intelectual se torne máquina, tanto menos controle e compreensão da máquina tem o trabalhador. Em outras palavras, quanto mais o trabalhador precisa de saber a fim de continuar sendo um ser humano no trabalho, menos ele ou ela conhece. (BRAVERMAN, 1987, p.360)

A fragmentação das atividades e a radicalização da divisão do trabalho nas grandes corporações, exigia significativo esforço de controle gerencial. É certo que o modo especificamente capitalista de gerência e produção é recente, aproximadamente de fins do Século XIX, e é resultado do emprego de um significativo número de trabalhadores por parte de um único capitalista e da conseqüente necessidade de se conceber, coordenar e controlar a produção nesses termos. Mas é com os trabalhos de Frederick Taylor que a gerência assume um caráter de “gerência científica”, em substituição ao seu papel anterior, quase que invariavelmente o de distribuidor de tarefas. Taylor não foi pioneiro na aplicação de métodos tidos como científicos no processo de trabalho, mas foi pioneiro na forma radical com que propôs e aplicou o controle do trabalho pela gerência, além de ter encontrado uma enorme adesão às suas idéias.

Como radical, entende-se o objetivo de obter total controle sobre o processo de trabalho, transferindo a responsabilidade integral pelo seu planejamento à gerência, apoiado em alguns princípios básicos: (i) de que o administrador deve reunir todo o conhecimento sobre o processo de trabalho, que no passado estava de posse do próprio trabalhador; (ii) de que todo o trabalho intelectual envolvido no



processo de trabalho deve ser banido da execução e passado para uma função de planejamento; (iii) e, enfim, de que todo o trabalho deve ser concebido pela gerência científica (FLEURY et al, 1987; BRAVERMAN, 1987).

A gerência moderna veio a existir com base nesses princípios. Ergueu-se como um construto teórico e como prática sistemática, ademais, no próprio período durante o qual a transformação dos processos de trabalho como especialidade em processos baseados na ciência estava atingindo seu ritmo mais rápido” (BRAVERMAN, 1987, p.109).

Se a reunião de trabalhadores sob um mesmo espaço físico facilitava seu controle e dava início ao capitalismo industrial, o parcelamento do processo de trabalho destruía ofícios e dava início à divisão manufatureira do trabalho, que levava ao parcelamento cada vez mais acentuado do processo de trabalho dividido em seus elementos constituintes. Cabe ressaltar que o parcelamento do processo de trabalho pode ser característica de todo o trabalho humano, incluindo aqueles não submetidos ao processo capitalista de produção. Entretanto, a “contribuição” decisiva do capitalismo foi o parcelamento do próprio trabalhador, relegando-o a um mero executor de funções atomizadas e repetitivas, uma vez que o trabalho e o trabalhador parcelados reduziam significativamente os custos de produção e permitiam ao capitalista calcular a exata quantia que deve ser paga à força de trabalho por cada etapa do processo (BRAVERMAN, 1987).

A gerência científica aprofundava a divisão do trabalho, aproveitando-se do fato de que o processo de trabalho via-se dividido em lugares distintos, exigindo diferentes grupos de trabalhadores para execução, planejamento, cálculos financeiros, contábeis, etc. Entretanto, mesmo essas atividades de escritório, diretamente relacionadas com o planejamento administrativo, eram passíveis de sofrerem nova fragmentação e subdivisões. Nesse sentido, um considerável esforço gerencial foi dedicado ao longo das décadas do Séc. XX ao controle dessas atividades, incluindo a utilização de instrumentos dos mais rudes aos extremamente sofisticados de mapeamento e medição de movimentos humanos no interior do

escritório. Alguns desses instrumentos possuíam precisão de décimos de milionésimos de horas e eram utilizados, inclusive, para a medição do tempo necessário para se apanhar um lápis, abrir e fechar gavetas, ou para medições mais específicas como a seqüência de movimentos simultâneos que um(a) datilógrafo(a) executava para se atingir uma tecla, manter contato com a tecla, pressionar a tecla, soltar a tecla e, finalmente, afastar-se da tecla. Levantar, sentar, atender ao telefone, andar até o bebedouro ou a máquina de café... Toda a atividade humana rastreada e mapeada em nome de uma nova eficiência produtiva gerenciável.

O pequeno escritório, que no início do capitalismo industrial se constituía em um intermediário entre a função fabril e consumo da produção, com poucos e privilegiados trabalhadores, e com função principalmente de registro contábil, deu lugar ao grande escritório gerenciado, reunindo uma legião cada vez maior de trabalhadores sob o imperativo do controle da produção e de todo o processo de trabalho (incluindo, em alguns casos, o pagamento “por peça” a partir da contagem de batidas em documentos datilografados) (BRAVERMAN, 1987). Dessa forma, a novidade na gerência científica durante o século passado não consistiu na existência separada de “mão” e “cérebro”, “concepção e execução”, mas “[...] no rigor com o qual são divididos um do outro, e daí por diante sempre subdivididos, de modo que a concepção seja concentrada, tanto quanto o possível, em grupos cada vez mais restritos dentro da gerência ou intimamente associados com ela” (BRAVERMAN, 1987, p.113), incluindo aí uma vasta gama de atividades intermediárias entre a produção e o consumo, todas passíveis de “proletarização”, ou seja, de parcelamento do processo de trabalho e, talvez, de automação, que se configura na reunificação desse processo em uma máquina:

Essas funções gerenciais de controle e apropriação tornaram-se por si mesmas processos de trabalho. São controladas pelo capital do mesmo modo como ele executa os processos de trabalho da produção: com trabalho assalariado comprado em larga escala no mercado de trabalho e organizado em imensas máquinas ‘de produção’ de acordo com os mesmos princípios que governam a organização do trabalho da fábrica. (BRAVERMAN, 1987, p.256)

Ademais, ao passo que as funções intermediárias entre a produção e o consumo aumentavam, como funções comerciais, de venda, entre outras, a contabilidade do valor ganhava em complexidade, fazendo com que o valor excedente produzido pelo operário na fábrica fosse transferido e distribuído por uma longa cadeia de atividades de escritório, ramificando a “propriedade do valor” e, conseqüentemente, aumentando a complexidade de seu controle e a complexidade relacionada à decisão sobre o destino do excedente acumulado.

Junto com a fragmentação e o parcelamento do processo de trabalho, radicalmente promovidos pela gerência científica, o capitalismo passou a integrar a própria ciência à produção: “A ciência é a última – e, depois do trabalho a mais importante – propriedade social a converter-se num auxiliar do capital.” (BRAVERMAN, 1987, p.138). Tal integração entre ciência e indústria ocorre primeiro na Alemanha, entre a segunda metade do Século XIX e o início do Século XX, principalmente nas indústrias químicas e mecânicas, como resultado do avançado estado da ciência teórica alemã somado ao fato da unificação tardia do estado alemão ter colocado o país em desvantagem na corrida pelas colônias normalmente abundantes em recursos naturais. O modelo da universidade alemã veio a influenciar, inclusive, a criação de universidades americanas como a *John Hopkins* (fundada em 1875) e a Universidade de Chicago (fundada em 1892) (PAULUS, 2002). Esse quadro de predomínio científico alemão veio se reverter em favor dos EUA principalmente durante e após a II Guerra Mundial, em decorrência de um grande número de expatriações de cientistas alemães para os países aliados, principalmente para os próprios Estados Unidos. Se os EUA já eram uma grande potência industrial, passaram a ser também uma potência científica, com governo e empresas privadas articulando ambas em favor de um conhecimento científico utilizável na indústria, concentrando o foco da produção científica no conhecimento aplicado à produção e transformando a ciência em uma mercadoria (BRAVERMAN, 1987).

O desenvolvimento da Teoria do Processo de Trabalho nos anos que se seguiram ao trabalho de Braverman esteve, primeiramente, associado com a *International Labour Process Conference*, anualmente realizada desde 1983,

principalmente na Grã-Bretanha. O foco inicial orbitou ao redor dos temas “gêmeos” habilidades e controle, normalmente centrado nas organizações e com pouca ou nenhuma ênfase na compreensão da economia política que as envolviam. A partir da década de 1990, entra em cena uma certa busca pela “subjetividade perdida” nesses primeiros estudos (THOMPSON, 2010). Mas essa infância da Teoria do Processo de Trabalho acabou por atomizar algumas das conclusões de Braverman, ignorando dois dos aspectos mais fundamentais de seu trabalho: o papel do estado e o do capital monopolista e suas relações dinâmicas com o processo de trabalho. Já na primeira edição do periódico *Capital & Class*, publicada em 1977, por exemplo, uma contribuição decisiva da *Brighton Labour Process Group* (BLPG) marcava essa posição no campo através do estabelecimento de três (3) “leis imanentes” para a LPT: (i) a divisão entre o trabalho intelectual e o manual; (ii) a existência de hierarquia e de controle hierárquico; e (iii) a fragmentação e o ‘*deskilling*’ do trabalho.

Dessa forma, o marco teórico inicial levou o campo a mergulhar no interior das organizações produtivas em uma incessante busca de evidências que pudessem corroborar tais leis, ignorando as relações dinâmicas do processo de trabalho com categorias mais amplas do capitalismo. Isso é de fato problemático na medida em que uma teoria de base marxista precisa, necessariamente, dialogar com o aspecto dialético e totalizador da teoria marxista, principalmente naquilo que compreende sua relação do simples para com o complexo (SWINGWOOD, 1978). Ainda, numa interação dialética entre sujeito e objeto, nem o primeiro pode impor sua percepção sobre o real (como numa perspectiva de tipo fenomenológica), nem o segundo pode se impor ao primeiro (como numa perspectiva de tipo positivista) (FARIA, 2004), donde se percebe que as “leis imanentes” não apenas ignoravam a práxis da relação sujeito-objeto, como também, por conseqüência, ignoravam a relação dinâmica entre as categorias.

Nesse sentido, não deixa de ser paradoxal. Enquanto Braverman justificava seu trabalho pela constatação de que o foco do marxismo pós-Marx havia recaído em temas mais abrangentes, como guerras, fascismo, imperialismo, monopolismo, transição problemática do capitalismo para o socialismo de estado, o início da Teoria do Processo de Trabalho havia tornado o conceito marxista em um guia mecanicista de investigação empírica. Aos poucos, essa perspectiva mecanicista do início, foi gradativamente sendo substituída por alternativas mais

ecléticas, que acabou abrindo campo em pelo menos três grandes temas: (i) a perda de habilidades – *deskilling* – por parte dos trabalhadores; (ii) a emergência de uma polarização entre uma minoria ocupando empregos que exigiam grandes habilidades em contraste com uma maioria em situação de *deskilling*; e (iii), uma visão contingencial que dizia que mudanças nas exigências de habilidade por parte dos trabalhadores seriam resultado de lutas de classe no chão-de-fábrica e mudanças na estrutura macro-socioeconômica (ADLER, 2007).

Entretanto, essa busca de perspectivas alternativas para lidar com o aumento de complexidade observado nos processos de trabalho evidenciava mais a rigidez com que os primeiros estudiosos do campo lidavam com a teoria marxista do que com problemas teóricos relacionados à teoria marxista. Por exemplo, o conceito de socialização, entendido em termos marxistas, significa o movimento de um isolamento individual para uma interdependência universal, e é um conceito chave para a compreensão tanto da estrutura objetiva da indústria quanto para a compreensão subjetiva do sujeito e de si mesmo (ADLER, 2007), inclusive nas relações de produção e na compreensão dos processos de trabalho. Mas, apesar de invocar a socialização como suporte para a compreensão dos fenômenos subjetivos no processo de trabalho, Adler “(...) despolitiza o ambiente de trabalho, removendo qualquer fonte de conflito nas relações entre capital e trabalho” (THOMPSON, 2007, p.1359). Thompson, por sua vez, parece corroborar a avaliação geral marxista da perda da relação entre as categorias: “o debate centrado nos temas contíguos ‘habilidades’ e ‘controle’ que dominaram o campo, a despeito dos avanços proporcionados, tendeu a uma perspectiva centrada na organização, com uma parcial perda do foco no quadro maior da Economia Política que o compõe.” (THOMPSON, 2010, p.8). Mas invoca a Teoria da Regulação, principalmente através do conceito de regime de acumulação que é “(...) constituído por padrões de produção, consumo, circulação e distribuição” (THOMPSON, 2010, p.12), regulados pelo Estado através de variadas estruturas institucionais, ou através da VoC (*Varieties of Capitalism*) que propõe uma relação complementar entre padrões institucionais e o desempenho econômico de um determinado país, o que leva mais à institucionalização ou à tipologia de economias nacionais, do que a um padrão de desempenho universal entre diferentes países dentro do capitalismo (THOMPSON, 2010). Em Thompson, o quadro da economia política que se invoca é uma variante

de teoria institucional colada à teoria marxista. Mesmo alguns estudos da “primeira geração” da Teoria do Processo de Trabalho já percebiam a influência e o papel do Estado na transformação do processo de trabalho. Stark (1980), por exemplo, considerava que a reorganização do trabalho nos EUA no curso das décadas anteriores ao seu estudo não eram resultados da engenharia dos processos produtivos ou da consciência de classe capitalista, mas sim resultado do processo de busca de acumulação capitalista somada ao papel particular desempenhado pelo Estado americano: formas particulares, o tempo e os efeitos ideológicos dessas transformações foram mediados pela interação de diversas organizações e classes formais e informais no interior do Estado.

De qualquer forma, o quadro da Economia Política é central na obra marxista e ocupa parte significativa do *Labor and Monopoly Capital*. Já os caminhos apontados por Thompson revelam uma preocupação com as singularidades da economia política particular de cada país, uma vez que a institucionalização ou a tipologia resultante diferiria significativamente entre si. Mas não é necessário recorrer a esse esquematismo que Thompson insere no debate: como exemplificado um pouco mais acima, no caso da resposta de alguns países centrais à crise de 2008, é possível desnudar as características empíricas que diferem um estado do outro, mesmo mantendo uma unidade teórica coesa. O risco da tipificação está em naturalizar as relações dinâmicas que ocorrem no interior do estado capitalista e passar despercebido pela coalizão de forças, razoavelmente mutáveis, que o formam.

Já em relação à uma segunda geração da Teoria do Processo de Trabalho, é perceptível a influência desempenhada pelos estudos de Burawoy, em particular seu seminal livro de 1974, *Manufacturing Consent*. Talvez de forma um tanto exagerada, Burawoy é por vezes identificado como o responsável pela “mais significativa contribuição para a reconstrução do campo da Teoria do Processo de Trabalho” (WRAY-BLISS, 2002). Burawoy rejeita a idéia de que o processo de trabalho reduz os trabalhadores a meros objetos passivos ou a “vítimas das inexoráveis forças de acumulação capitalista” (BURAWOY, 1974, p.77). Além disso, não concorda com a tese de que a reprodução do processo de trabalho é resultado da remoção e da exclusão da subjetividade dos trabalhadores no trabalho. Argumenta, por outro lado, que a subjetividade dos trabalhadores é incorporada nos

processos de produção (WRAY-BLISS, 2002; BURAWOY, 1974). Como diz Thompson, essa segunda leva de trabalhos da LPT se caracteriza pela busca da “subjetividade perdida”, em referência ao fato de que o estudo de Braverman teria ignorado a influência da subjetividade nas transformações nos processos de trabalho. Já em 1978, em uma revisão comentada de *Labor and Monopoly Capital* de Braverman, Burawoy (1978, p.296) chama a atenção acerca desse fato: “a decisão de Braverman em não lidar com o lado subjetivo da transformação do trabalho e da reconstituição da classe trabalhadora é particularmente lamentável”.

Laidlaw et al (1986), por exemplo, em consonância com o trabalho de Burawoy, partem da premissa geral de que as evoluções no processo de trabalho são desenhadas a partir da resistência e do conflito no interior da luta de classes a fim de se analisar o processo de trabalho dos carteiros canadenses diante da mecanização do setor entre meados das décadas de 1960 e 1970. O papel do Estado, restringindo o escopo de ação dos carteiros através de legislações específicas também foi analisado. As conclusões indicam que os carteiros canadenses, através de lutas de classes constantes, impuseram várias derrotas à classe gerencial, mesmo contra adversidades severas (leis desfavoráveis e ameaça de desemprego). McCabe (2011), por outro lado, retrata a derrota dos bancários britânicos frente à investida da gestão capitalista, investigando como os trabalhadores do setor toleram condições perversas de trabalho. Suas conclusões se guiam no sentido de representar o indivíduo como um produto econômico, cultural e autônomo e, dessa forma, sujeito a (i) um discurso econômico que gera medo da privação econômica, a (ii) uma pertença comunitária que diminui o ímpeto da resistência, e a (iii) uma singularidade multifacetada, que pode levar o indivíduo a adotar uma postura mais combativa ou mais resiliente, ativa ou conformada. Dependendo do arranjo que se forma nessas três dimensões, o consenso pode se formar mais facilmente.

Como se percebe, através de Burawoy e do “resgate” da subjetividade, resistência e consenso são inseridos no debate da Teoria do Processo de Trabalho, ampliando as perspectivas de análise e impactando, inclusive, nas questões acerca da ontologia e da epistemologia do campo (O'DOHERTY et al, 2009). Não por acaso, tal abertura atraiu uma considerável leva de estudos pós-estruturalistas e/ou pós-modernistas e/ou foucaultianos. Entretanto, as perspectivas pós-modernistas

são comumente vistas como deficientes em muitos aspectos, principalmente (i) por basearem-se em uma leitura incorreta do trabalho de Braverman e do subdimensionamento do impacto político nos processos de trabalho, (ii) pelo relativismo excessivo dessas perspectivas, e (iii) pela colocação do sujeito como a-teorético e essencialista (TINKER, 2002). Ainda em relação às perspectivas pós-modernistas, Tinker observa que, mesmo recentes, tais perspectivas já entram em um crepúsculo decadente, pois ao buscar a “subjetividade perdida” o fazem através de ideologias vulgares. “Sintomático [dessa decadência pós-modernista] é o conselho cada vez mais fútil (se não condescendente) e politicamente tímido oferecido aos trabalhadores, aliado a um retorno às formas mais grosseiras de análise ideológica em que a racionalidade do ator é julgada como sendo falsa e equivocada” (TINKER, 2002, p.273). Para Thompson (2010), a mudança de foco de explicações de base econômica para a busca da “subjetividade perdida” dessa segunda geração, apenas trouxe para dentro do campo um debate já acirrado em outras disciplinas entre materialistas e pós-modernistas acerca do significado relativo das explicações culturais e econômicas.

Outro aspecto importante nessa história razoavelmente recente da Teoria do Processo de Trabalho: o vigor inicial do campo, que inclusive o tornou brevemente dominante em meados dos anos 1980, provocou uma percepção nas ciências sociais (principalmente na Sociologia do Trabalho e na Sociologia Industrial) dele ter se tornado um campo “gerencialista” (THOMPSON, 2010), nos moldes de uma perspectiva tecnológica para fins de práticas gerenciais. É certo, porém, que o estudo de práticas de controle gerenciais não torna, necessariamente, nenhum assunto imediatamente gerencialista, mas tal percepção não deixa de ser importante na medida em que testemunha as óbvias interconexões do campo com as pesquisas em Administração. Tal conexão não é aparente. Thompson et al (2009), por exemplo, observam que muito dos estudos desenvolvidos na Teoria do Processo de Trabalho ao longo das últimas décadas estão centrados nas *Business Schools* britânicas e americanas.

As acusações de falta de atenção ao “lado subjetivo” no trabalho de Braverman não procedem. E por uma razão simples: não lidar com a subjetividade não significa assumir que ela não existe. Do mesmo modo que não se pode



pretender que toda investigação etnográfica trace relações com os aspectos da economia-política.

## **5. ESTADO E CAPITAL NAS RELAÇÕES ACADÊMICAS DE PRODUÇÃO**

### **5.1. Estado e neoliberalismo no Brasil: impactos no ensino superior e na pós-graduação**

O auge da adoção das políticas neoliberais no Brasil se deu durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, entre 1995 e 2002. Não obstante, a educação foi igualmente atingida pelo receituário liberal-economicista e o campo sofreu com a precarização do trabalho docente e com o sucateamento das instituições, em um processo que não se pode dizer, atualmente, completamente revertido (PAULA, 2009; CUNHA, 2007b; SGUISSARDI, 2006; MENDONÇA, 2000). O modelo de expansão do ensino superior baseou-se na faculdade isolada privada (tabelas 4 e 5). Isso não significa, contudo, uma postura radicalmente oposta aos períodos anteriores. Como já discutido, o ensino superior no país, além de ocorrer com uma estrutural relação deficitária de vagas, expandiu-se, primordialmente, pela via privada, quer seja como resultado do desinteresse político na subvenção pública ao ensino superior, quer seja como resultado de coalizão de forças agindo no interior do Estado.

O nível de financiamento das instituições federais caiu de 0,91% em 1994 para 0,61% do PIB no final do Governo FHC (SGUISSARDI, 2006). Apesar da participação relativa menor no PIB, houve expansão de 27% no total de matrículas entre 1995 e 2002 (Tabela 6), de 49% no número de doutores (Tabela 7) e de 16,5% no número de docentes em tempo integral (Tabela 8). Além disso, a quantidade de docentes em regime de tempo parcial caiu de 24 para 17% e a quantidade de alunos para cada doutor caiu de 36 para 25 (Tabela 9). Esses dados, apesar de positivos quando analisados isoladamente, quando combinados com a diminuição da participação das IES no PIB dão pistas do grau de intensificação do trabalho docente e do sucateamento das instituições. Ao longo desse período, os docentes

tiveram seus salários praticamente congelados, compensados apenas parcialmente por gratificações por produtividade (SGUISSARDI, 2006; ANTUNES, 2004).

Ademais, a expansão radical do ensino privado mostra elementos complementares da precarização do trabalho docente. Em 2002, apenas 20% dos docentes das IES privadas eram contratados em regime integral de trabalho. O restante se distribuía em regimes parciais e em horistas (Tabela 8). Esse último, especialmente, com vínculo frágil com as instituições, não raro trabalhando com pouca perspectiva de estabilidade e com horizonte de tempo não maior do que um semestre letivo. A esses professores, não são ofertadas condições institucionais para pesquisa ou extensão e a relação com a IES resume-se à sala de aula. Longe de serem intermediários na construção do conhecimento, são prestadores de serviço de nível especializado para treinamento e qualificação de mão-de-obra especializada.

Apesar de já existir alguma reflexão sobre a precarização do trabalho docente na literatura específica, quase não há produção sobre os docentes que se enquadram, de fato, na categoria de trabalho precário (horistas, substitutos, temporários, etc.). Não raro, esses trabalhadores precários precisam se deslocar por entre cidades vizinhas, assumir aulas em mais de uma IES para completar a carga horária semanal, trocar ementas com frequência entre um semestre e outro deparando-se com disciplinas pouco afeitas às suas especializações, além de conviver com as expectativas e certa apreensão nos finais de semestre quando ocorrem as distribuições de aulas. Além disso, formam uma mão-de-obra extremamente flexível e móvel. Com vínculos trabalhistas frágeis com as IES, raramente se mobilizam ou se sindicalizam. Apesar disso, considerando a proporção de alunos matriculados no ensino privado e considerando a proporção de professores horistas e em regime parcial atuando nessas instituições, não seria exagero assumir que uma grande parte da formação superior do país é realizada por esses trabalhadores precários.

Essa soma de modelo privado de expansão com precarização do trabalho docente é, ainda, atual no país e produz efeitos desastrosos. De acordo com os dados do censo da educação superior de 2012 (INEP, 2012), 90% de todas as IES no país são faculdades privadas isoladas, que respondem por 27% de todas as

matrículas do ensino superior. Levando-se em consideração todos os tipos de organizações privadas de ensino superior, o número de matrículas salta para 73%. Dos cursos ofertados, o de Administração responde por 19% das matrículas. Destas, 90% ocorrem nas IES privadas. Dos docentes dessas instituições, 37% possuem, no máximo, título de especialista. Se acrescentarmos os mestres, esse índice sobe para 82%. Esses professores trabalham, em sua grande maioria, em regime parcial ou como horistas (75% dos contratos nas IES privadas são nessas modalidades) (INEP, 2012). Esses dados sugerem, de forma desanimadora, que docentes em regime de trabalho precário, em geral especialistas, despejam na sociedade uma massa de técnicos de escritório treinada parcialmente em práticas contidas nos manuais de gestão adaptados de livros americanos. São alunos e professores que, em geral, possuem pouco ou nenhum contato com a pesquisa e limitam a vida acadêmica a uma relação de sala de aula. Essa linha de produção de ideologia em *business* é o que o país chama, atualmente, de ensino superior.

Tabela 4: instituições de ensino superior no Brasil conforme sua classificação em 1995

Número total e frequência relativa de instituições de ensino superior no Brasil conforme sua classificação em 1995 (1)				
	Universidades		Estabelecimentos Isolados, Integrados ou Federações	
	N	i	N	I
Federais	39	29%	18	2%
Estaduais	27	20%	49	6%
Municipais	6	4%	71	9%
Privadas	63	47%	621	82%
Total	135	100%	759	100%

Fonte: INEP – Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação, 1995.

(1) Nota: dados trabalhados pelo autor.

Tabela 5: instituições de ensino superior no Brasil conforme sua classificação em 2002

Número total e frequência relativa de instituições de ensino superior no Brasil conforme sua classificação em 2002 (1)				
	Universidades		Estabelecimentos Isolados, Integrados ou C. Universitários	
	N	i	N	I
Federais	43	27%	8	1%
Estaduais	31	19%	25	2%
Municipais	4	2%	53	4%
Privadas	84	52%	1336	94%
Total	162	100%	1422	100%

Fonte: INEP – Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação, 2002.

(1) Nota: dados trabalhados pelo autor.

Tabela 6: evolução da matrícula total conforme a natureza da instituição

Evolução da matrícula total conforme a natureza da instituição (1)				
	1995		2002	
	N	i	N	I
Federais	367.531	21%	505.372	15%
Estaduais	239.215	14%	404.716	12%
Municipais	93.794	5%	104.452	3%
Privadas	1.059.163	60%	2.422.194	70%
Total	1.759.703	100%	3.436.734	100%

Fonte: INEP – Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação, 1995/2002.

(1) Nota: dados trabalhados pelo autor.

Tabela 7: titulação docente conforme o tipo de instituição

Titulação docente conforme o tipo de instituição (1)						
	Doutores		Mestres		Esp/Grad.	
	1995	2002	1995	2002	1995	2002
Federais	10.052	19.659	15.272	16.431	19.095	14.930
Estaduais	7.616	12.972	5.477	9.788	12.394	12.557
Municipais	273	579	1.061	1.769	4.492	3.493
Privadas	4.867	17.566	13.072	56.931	50.789	75.633
Total	22.808	50.776	34.882	84.919	86.770	106.613

Fonte: INEP – Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação, 1995/2002.

(1) Nota: dados trabalhados pelo autor.

Tabela 8: regime de trabalho docente conforme o tipo de instituição

Regime de trabalho docente conforme o tipo de instituição (1)				
	Tempo Integral		Tempo Parcial/Horista	
	1995	2002	1995	2002
Federais	35.819	42.889	8.667	8.131
Estaduais	17.543	26.060	8.389	9.294
Municipais	680	1.055	5.170	4.786
Privadas	9.483	24.460	59.539	125.800
Total	63.525	94.464	81.765	148.011

Fonte: INEP – Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação, 1995/2002.

(1) Nota: dados trabalhados pelo autor.

Tabela 9: grau de absorção e utilização de docentes conforme o tipo de instituição

Grau de absorção e utilização de docentes conforme o tipo de instituição (1)						
	Qtd. de doutores por espec./graduados		Relação Aluno/Doutor		Proporção de docentes em Tempo Parcial	
	1995	2002	1995	2002	1995	2002
Federais	1,900	0,759	36,563	25,707	0,242	0,190
Estaduais	1,627	0,968	31,410	31,199	0,478	0,357
Municipais	16,454	6,033	343,568	180,401	7,603	4,536
Privadas	10,435	4,306	217,621	137,891	6,278	5,143
Total	3,804	2,100	77,153	67,684	1,287	1,567

Fonte: INEP – Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação, 1995/2002.

(1) Nota: dados trabalhados pelo autor.

Os orçamentos para os ministérios da Ciência e Tecnologia (C&T) e Educação (MEC) ao longo dos 6 primeiros anos do período FHC permitem quantificar os impactos dessa nova concepção do Estado nas políticas educacionais. Se o verniz discursivo do Governo FHC se comprometia com educação para todos e progresso da ciência (ANTUNES, 2004), sua prática levava ao [...] enorme desmonte do ensino superior, além da brutal penalização dos professores e dos funcionários públicos" (ANTUNES, 2004, p.42). Os gastos em C&T, de pífios quando herdados do Governo Collor, se tornam dramáticos ao longo de seu governo. O mesmo ocorreu com o MEC. Ao passo que os gastos com o refinanciamento da dívida pública passaram de 48% para 62% do total dos gastos do governo entre 1997 e 2000 (BRASIL, 1997; BRASIL, 2000), as despesas com educação passaram de 0,36% para 0,17% em C&T e de 2,63% para 1,25% do total dos gastos públicos (Figura 17). A resignificação do Estado promovida pelo neoliberalismo parecia não ser compatível com o avanço qualitativo da pesquisa e da educação superior, ainda que o discurso acerca de uma pretensa "Era do Conhecimento" que se avizinhava com a chegada do novo milênio fosse um usual jogo retórico dos ideólogos dessa concepção econômico-política.

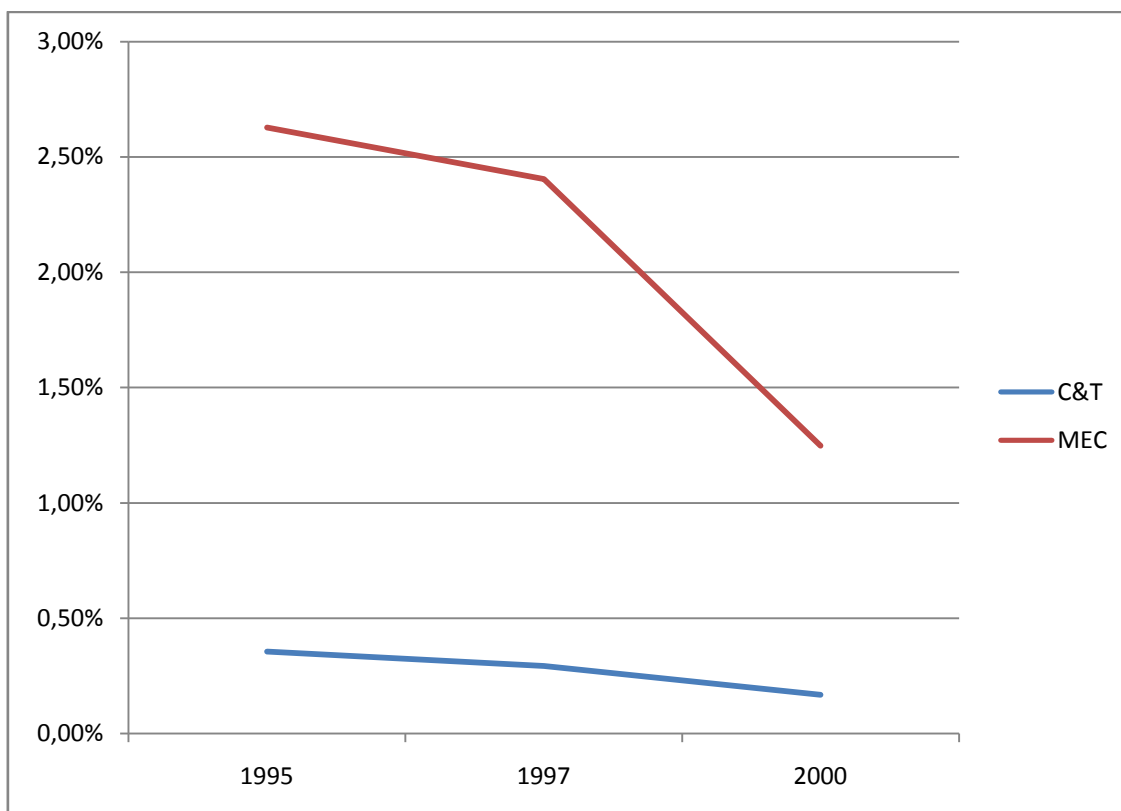


Figura 17: porcentagem dos gastos em C&T e educação em relação ao total dos gastos da União durante o Governo FHC.

Fonte: BRASIL – Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão – Secretaria de Orçamento Federal. Orçamento Federal – Lei Orçamentária Anual – LOA, 1995;1997;2000.

Mesmo sob restrições orçamentárias – a tal nível que o IV PNPG não pode ser publicado – a pós-graduação *stricto sensu* experimentou substancial crescimento no período de 1996 e 2004. Os programas de mestrado e doutorado nas instituições federais cresceram à taxas de 7,5 e 13%, respectivamente, em quantidade de cursos. Expansão de natureza menor ocorreu nas esferas estaduais: 5 e 4,5% nas taxas de crescimento no número de programas de mestrados e doutorados, respectivamente. As instituições privadas experimentaram taxas ainda mais substanciais no aumento de cursos de mestrado (20%), e semelhantes à esfera federal no número de cursos de doutorado (11%) (PNPG 2005-2010, 2004). No total, o sistema de pós-graduação *stricto sensu* quase dobrou em número de novos cursos de mestrado e doutorado (Tabela 10).



Tabela 10: evolução da pós-graduação no país. Número de cursos e taxa de crescimento anual.

Nível	1976	1990	1996	2004 (21/maio)	Taxa geométrica (% ao ano)		
					2004/1976 (27a 5m)	2004/90 (13a 5m)	2004/96 (7a 5m)
Mestrado	490	975	1.083	1.959	5,2	5,3	8,3
Doutorado	183	510	541	1.034	6,5	5,4	9,1
<b>Total</b>	<b>673</b>	<b>1.485</b>	<b>1.624</b>	<b>2.993</b>	<b>5,6</b>	<b>5,4</b>	<b>8,6</b>

Fonte: CAPES/MEC. PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO (PNPG) 2005-2010. Brasília: Ministério da Educação e Cultura – MEC, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, 2004.

A expansão com menor nível de investimento público e com retração orçamentária produziu efeitos na pós-graduação *stricto sensu*. Entra em cena um discurso de competição pelos recursos cada vez mais escassos e, como consequência, a radicalização do conceito de meritocracia para a pós-graduação. Nesse sentido, os informativos do principal órgão gestor da pós-graduação, a CAPES se constituem em documentos valiosos que testemunham esse novo *ethos* competitivo. A fala do Chefe de Divisão de Estudos e Divulgação Científica da CAPES em 1995, não só reforçava a competição, como também sugeria a elevação dos níveis de controle da qualidade a fim de se garantir o fluxo de investimentos nos programas tradicionais – e, de quebra, na manutenção do próprio sistema de avaliação<sup>58</sup>:

Por outro lado, o constante aumento dos A e B é um fato que não deixa de incomodar. Primeiramente porque se todos os cursos vierem a atingir os níveis mais altos, projeta-se um cenário onde a utilidade prática da avaliação seria reduzida a zero. Mais do que isso,

<sup>58</sup> Não por acaso, o título desse artigo era: Aumentam os Cursos “A” E “B”: Consolidação da Pós-Graduação ou Afrouxamento da Avaliação? O Futuro da Avaliação da CAPES. (SPAGNOLO, Fernando. Informe CAPES, v.3, n.1 e 2, 1995).

surge a intrigante questão de explicar a coexistência de tantos conceitos elevados com tantos reclamos por mais verbas para a pesquisa, por parte dos cursos, e por uma maior e melhor produção científica, por parte das agências. (SPAGNOLO, 1995, p.8).

Ademais, a competição não era apenas desejável. Através da competição, como em um boa esfera de relações capitalistas, chegar-se-ia a níveis de excelência em qualidade:

Esse sistema de avaliação que estimula a competição por prestígio e por recursos é o que garante a manutenção da qualidade. Não apenas os bons são premiados, os ruins – e os que não demonstram capacidade de reverter a situação em que se encontram – são desenganados. (SPAGNOLO, 1995, p.10).

O principal órgão normativo da pós-graduação nacional estava fornecendo, assim, uma forma discursiva de adaptabilidade a um contexto econômico-político que, ao contrário, deveria ser objeto de mobilização e enfrentamento por parte da comunidade científica. Mas, uma vez re-significado pela CAPES, ainda serviria para recrudesce o espírito de competição. Ademais, suavizado o contexto, abria-se a possibilidade de se estabelecer métricas produtivas. Uma consequência natural da busca de excelência pela disputa: "A produção científica docente deve ser de duas publicações em trabalhos per capita por ano e a produção técnica – quando se aplica – deve ser de dois trabalhos por ano" (SPAGNOLO, 1995, p.20).

Para lidar com a escassez de recursos e o corte de verbas públicas para a pesquisa, um dos caminhos apontados pela CAPES era a intensificação da associação com a iniciativa privada. À sombra da inevitabilidade, o discurso da salvação via capital, soava, às vezes, como panacéia:

A esta altura do jogo, resta apenas uma solução para o país: articular indústria, academia e governo num verdadeiro projeto de salvação nacional. Somente assim as empresas brasileiras poderão competir, garantindo sua sobrevivência, o emprego de seus funcionários e o próprio trabalho dos profissionais da área de ciência e tecnologia (C & T). (TARALLI, 1996, p.23).

O estrangulamento dos recursos destinados à C&T e à educação como um todo precisa ser analisado sob o projeto de Estado que lhe fazia fundo. Em um país que se habituou a enfrentar problemas estruturais relacionados à falta de recursos em diversos setores, tal escassez pode, erroneamente, ser atribuída a contingências objetivas desfavoráveis, uma economia em crise, na qual espera-se esforços orçamentários dos diversos setores que a compõe, ou um "pacto social", como gostam alguns. Entretanto, conforme discutido anteriormente, o neoliberalismo se assenta em princípios que favorecem a drenagem de recursos da base social para o topo. Ao longo do Governo FHC, a proporção de investimentos em educação, ciência e tecnologia diminuiu consideravelmente, ao passo que os esforços nacionais para a manutenção – e ampliação – do serviço da dívida aumentaram. O capital improdutivo internacional se assentou em terreno fértil no país, diminuindo a capacidade de investimento do setor público.

Ao longo do fenômeno que ficou conhecido como lulismo, os Ministérios de C&T e o MEC ganharam certo fôlego orçamentário (Figura 18). O orçamento da União destinado ao MEC saltou 235% e o de C&T, 54%. Os repasses à CAPES e ao CNPq também apresentam tendência de alta desde então (Tabela 11; Figura 19). Houve, também, aumento significativo no número de bolsas concedidas pelo CNPq no período, revertendo tendência de baixa ou estagnação do governo anterior (Figura 20). Em pouco mais de um ano de governo, Lula assinava, em 2004, o PNPQ 2005-2010. O Plano se preocupava, primordialmente, com a expansão do setor, resultante de demandas advindas do sistema de ensino superior com a formação de quadros – estruturalmente deficitária –, com a formação de pesquisadores e àquelas advindas do sistema produtivo.

Comparando os planos por contraste, fica fácil perceber como os discursos se afinam com as filosofias gerais dos respectivos governos. Assim, os primeiros dois planos se guiaram por um racionalismo de tipo taylorista do Estado ditatorial, mormente preocupado com a eficiência e com a institucionalização de um sistema de PG. O III PNPG, em um Estado que tentava sair do obscurantismo militar, mas ainda trazendo seus ranços burocráticos e resquícios do desenvolvimentismo, pautou seu discurso pela expansão do sistema associado à integração aos sistemas produtivos nacionais. O IV PNPG não saiu do papel – e, dessa forma, diz muito sobre a percepção do Governo FHC sobre o papel do Estado – mas os elementos de competição por recursos diminutos e o acirramento da disputa meritocrática se fizeram evidentes nas comunicações oficiais editadas pela Capes. O PNPG 2005-2010 reafirmava o teor de re-centralização das funções do Estado, presente no Governo Lula, e posicionava o sistema de pós-graduação do país como "produto de uma deliberada política indutiva" (PNPG 2005-2010, 2004, p.8).

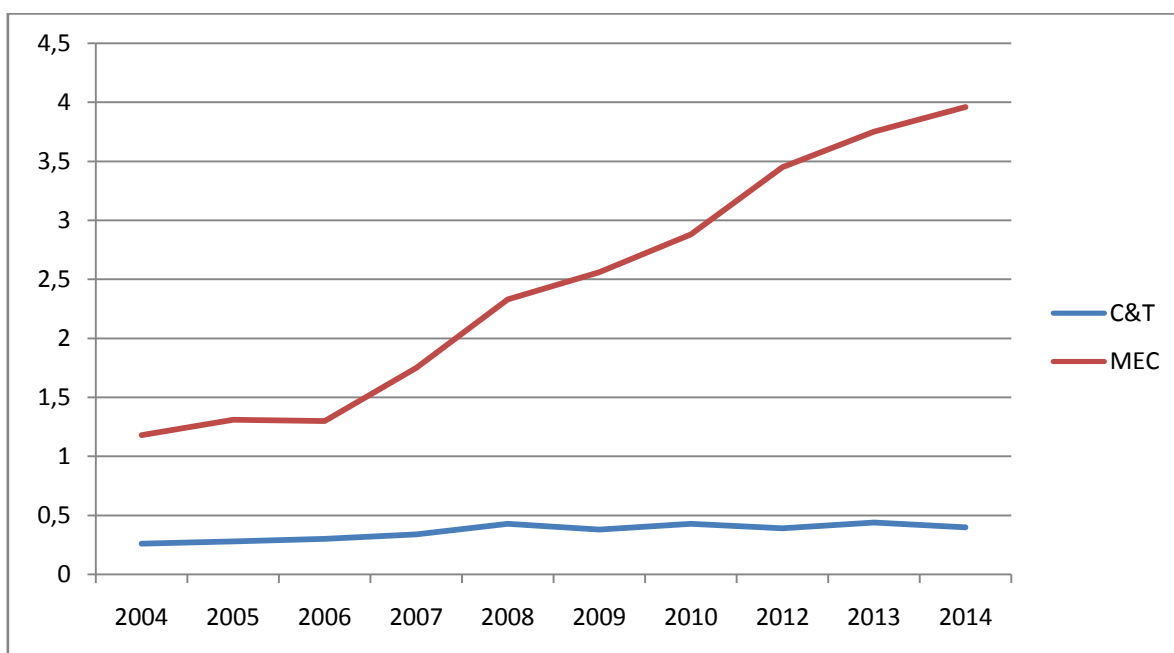


Figura 18: porcentagem dos gastos em C&T e educação em relação ao total dos gastos da União durante os Governos Lula e Dilma

Fonte: BRASIL – Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão – Secretaria de Orçamento Federal. Orçamento Federal – Lei Orçamentária Anual – LOA, 1995;1997;2000. (1)

(1) Nota: dados trabalhados pelo autor.

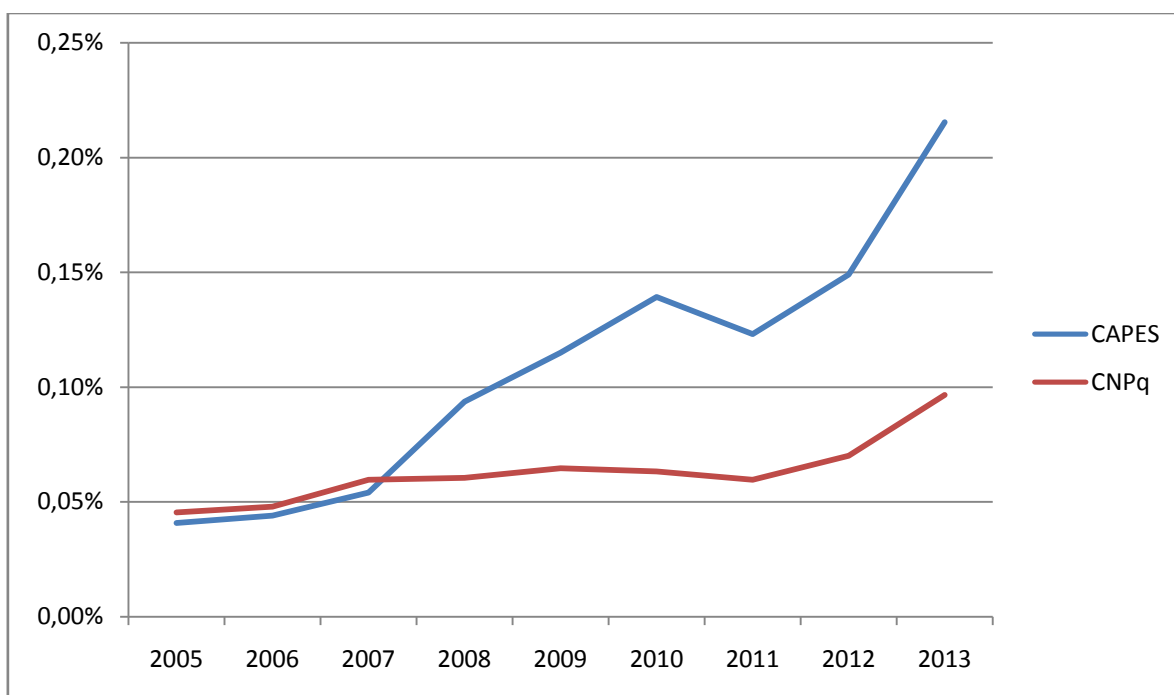


Figura 19: repasses orçamentários à CAPES e ao CNPq, em porcentagem das despesas totais da União durante os Governos Lula e Dilma

Fonte: BRASIL – Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão – Secretaria de Orçamento Federal. Orçamento Federal – Lei Orçamentária Anual – LOA, [diversas edições] 2005 a 2013. CAPES/CNPq - Execução Orçamentária. [diversos anos] 2005 a 2013. (1)

(1) Nota: dados trabalhados pelo autor.

Tabela 11: repasses orçamentários à CAPES e ao CNPq, em valores brutos, durante os Governos Lula e Dilma

repasses orçamentários à CAPES e ao CNPq, em valores brutos (R\$), durante os Governos Lula e Dilma		
	CAPES	CNPQ
2005	655.405.244,00	729.241.266,00
2006	729.747.712,00	795.950.590,00
2007	816.564.660,00	900.058.992,00
2008	1.275.548.817,00	823.670.774,00
2009	1.909.967.015,00	1.074.049.539,00
2010	2.591.938.210,00	1.175.869.862,00
2011	2.552.169.228,36	1.236.710.478,15
2012	3.363.784.443,42	1.580.339.183,89
2013	4.609.795.997,90	2.065.779.156,94
Total	18.504.921.327,68	10.381.669.841,98

Fonte: BRASIL – Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão – Secretaria de Orçamento Federal. Orçamento Federal – Lei Orçamentária Anual – LOA, [diversas edições] 2005 a 2013. CAPES/CNPq - Execução Orçamentária. [diversos anos] 2005 a 2013. (1)

(1) Nota: dados trabalhados pelo autor.

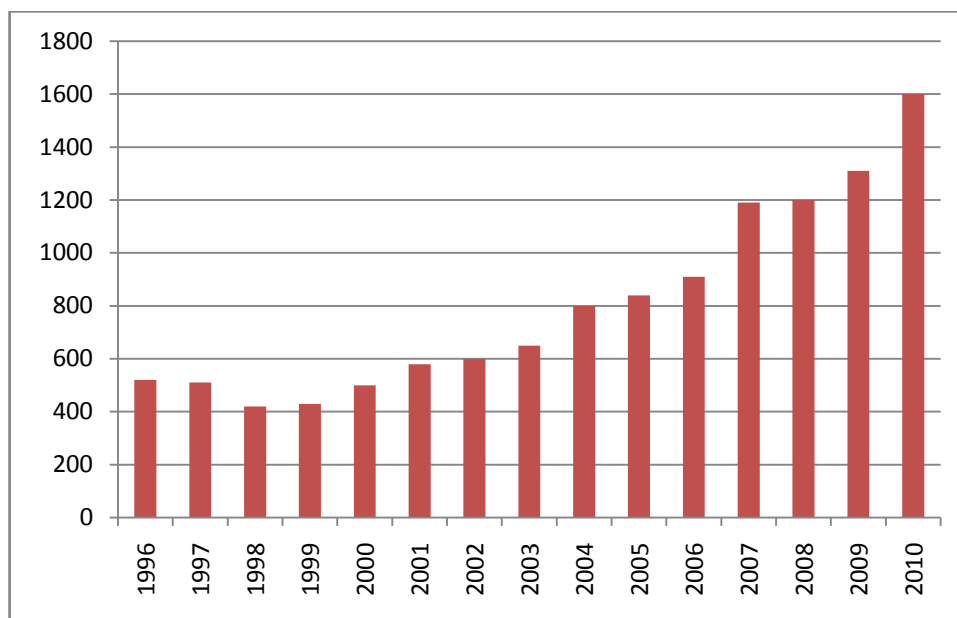


Figura 20: investimentos totais em bolsas realizados pelo CNPq, entre os anos de 1996 à 2010, em milhões de reais

Fonte: PNPG, 2011-2020 – PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO (PNPG) 2011-2020. Ministério da Educação e Cultura – MEC, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasília: CAPES, 2010. (1)

(1) Nota: dados trabalhados pelo autor.

Mesmo com a reversão da retração provocada pela adoção acrítica das práticas econômico-políticas do governo anterior, e até mesmo observando-se uma expansão significativa de investimentos na pós-graduação no mesmo comparativo, a introdução do PNPG 2011-2020, assinado em 2010, constitui-se em um ponto de inflexão sobre o futuro das relações de produção na pós-graduação no país. É possível que a tendência de investimentos do Estado na área, ainda que em níveis aquém do desejado pela comunidade científica, se mantenha. Entretanto, a inflexão diz respeito à natureza do processo de trabalho acadêmico e das formas como as pesquisas serão feitas. De fato, esse dilema é explícito no plano:

Caberá então à comunidade e a todos nós decidir o que queremos, ao fim e ao cabo, pensando nas universidades humboldtianas e não-humboldtianas: aprofundar a fratura do velho *éthos* da ciência e do intelectual, o CUDOS? Resistir ao império taylorista do *boss* e do cientista empreendedor, o PLACE? Voltar ao que era ou moldar algo diferente, e mesmo diferente dos dois? (PNPG 2011-20, 2010, p.130).

Esse discurso se propõe a expor uma certa fratura entre um cientista romântico (CUDOS) e um cientista operário, de padrão taylorista de produção científica (PLACE). Nesse caso, o dilema estaria entre equalizar o cientista romântico e o moderno, ou optar por um dos dois tipos. A falsa aporia que posiciona o debate da Capes em relação aos rumos futuros da avaliação da pós-graduação, sinaliza o arroubo do moderno em contraposição do antigo (e, naturalmente, do anacrônico em relação às novas necessidades sociais e estratégicas para o projeto atual de modernização da produção acadêmica). O problema é que ela equivale

toda a questão a uma transposição ou mudança paradigmática, do velho para o novo e do antigo para o moderno, rompendo com o *ethos* da ciência tradicional e contemplativa em direção à ciência comprometida com a eficiência gerencial. Essa transposição entre o velho e o moderno ainda poderia trazer, de forma implícita, o julgamento daqueles que resistem ao produtivismo acadêmico como sujeitos anacrônicos, deslocados de seu papel histórico e insensíveis ao destino dos escassos recursos públicos investidos na formação e na manutenção de uma comunidade científica alheia à realidade social.

Como já expressei em outras partes desse trabalho, os controles sociais sobre aquilo que se produz na academia são necessários. Necessário também é reconhecer a existência da intensificação do trabalho acadêmico sob o paradigma gerencial taylorista. Nesse sentido, a colocação do debate em termos de uma cisão entre o velho e o novo funciona como um obstáculo aos argumentos daqueles que são contrários ao atual estágio de radicalização do produtivismo acadêmico. A questão é que, como visto nos capítulos 2 e 3, o ensino superior e a pós-graduação no país estão alicerçados em demandas pragmáticas desde o seu início. O ajuste da formação superior e da pesquisa às necessidades dos setores produtivos e à burocracia estatal está colocado na raiz da formação superior do país. A forma como se reage ao atual estágio do produtivismo acadêmico não deve ser visto como uma reação conservadora do clássico ante o moderno, mas como uma reação contra o avanço de modelos gerenciais a todas as esferas do trabalho acadêmico.

## **5.2. Formas específicas de controle da produção acadêmica**

### **5.2.1. Fator de Impacto**



A primeira vez que Eugene Garfield argumentou sobre o uso de um fator de impacto para a medição de publicações foi em 1955 (GARFIELD, 1955; GARFIELD, 2000). Seu propósito era o de criar um sistema bibliográfico que fosse capaz de alertar pesquisadores sobre referências não suficientemente escrutinizadas pelos pares. O termo utilizado por Garfield em 1955 para identificar esse problema foi *uncritical citation* (citações acríticas), emprestado de uma nota de duas páginas escritas por Thomason e Stanley, também em 1955, na revista *Science*. A preocupação geral era sobre o uso inadvertido ou consciente de dados "falsos, incompletos ou desatualizados" que pudessem estar disponíveis nas bibliografias (GARFIELD, 1955, p.468).

Garfield acreditava que uma métrica adequada poderia auxiliar os pesquisadores na identificação de bibliografias que já tivessem sido submetidas a revisões críticas pelos pares. Um pesquisador individual seria obrigado a depreender razoável esforço para verificar "descendentes e antecedentes de sua bibliografia", ao passo que um índice de citação tornaria esse processo praticável (GARFIELD, 1955, p.468). Além disso, o uso de notas críticas, a forma tradicional de se evidenciar equívocos ou fraudes acadêmicas, possuía suas limitações: "enterradas em revistas acadêmicas, [as notas] estariam propensas ao esquecimento [...] enquanto que os estudos, tendo repercutido de forma mais ampla, poderiam ser redescobertos" (THOMASON et al, 1955, p.611, tradução nossa).

O índice de citação (*citation index*) de Garfield (1955) se propunha a compilar o número de citações recebidas por cada artigo avaliado a partir de uma lista de publicações escolhidas (indexadas). Na prática, uma contagem exaustiva de todos os artigos e suas citações dentro de um rol selecionado de publicações. Essa mecânica simples porém meticulosa poderia facilitar o trabalho de escolha de fontes. Um pesquisador qualquer teria em mãos, de forma rápida e acessível, a quantidade de citações recebidas pelos artigos potencialmente utilizáveis para sua pesquisa. Além disso, Garfield acreditava que um sistema desse tipo poderia fornecer subsídios para trabalhos históricos, possibilitando a identificação do impacto de um dado trabalho dentro da comunidade científica. Tal "fator de impacto" seria, na visão de Garfield, um indicador qualitativo mais preciso para avaliar o impacto de um acadêmico na comunidade científica do que a simples contagem de trabalhos por ele publicado (GARFIELD, 1955).

Apesar do termo "fator de impacto" aparecer nessa publicação de 1955, ele pouco tem a ver com o fator de impacto (FI) como se conhece hoje. Garfield mirava com aquele trabalho de 1955 a criação do índice de citação, que viria a ser concretizado com a criação do *Science Citation Index* (SCI), editado pelo seu *Institute for Scientific Information* (ISI), ambos atualmente de propriedade da Thomson Reuters<sup>59</sup>. Naquela altura, Garfield precisava resolver um problema prático de indexação, ou seja, o de quais publicações selecionar para a contagem de citações. Em 1960, Garfield e Sher criaram então o fator de impacto (*journal impact factor*) de forma a padronizar a seleção de periódicos para o *Science Citation Index*. Publicações tradicionais seriam automaticamente incluídas no SCI, porém os pequenos periódicos precisavam de uma medida de avaliação "mais justa" que a contagem de citações. O *journal impact factor*, levando em consideração o número médio de citações por artigo em um curto intervalo de tempo, permitiria que um *journal* novo, com poucas edições, não fosse subestimado quando comparado aos *journals* tradicionais. Além disso, era necessário garantir certa dinâmica e flexibilidade no SCI de forma a observar periódicos que, com o tempo, pudessem vir a se tornar relevantes ou obsoletos (GARFIELD, 2000).

Medir o fator de impacto de um determinado periódico nos termos propostos por Garfield é bastante simples. A fórmula é composta por 2 elementos: (i) um numerador, que representa o número de citações no ano corrente para qualquer item publicado pelo periódico nos dois últimos anos; e (ii) um denominador, que representa a quantidade de "artigos substantivos" publicados nos mesmos dois anos (GARFIELD, 2000). "Artigos substantivos" são os itens citáveis, em geral artigos, revisões e notas, excluindo-se aí cartas ao editor e editoriais diversos. De forma ilustrativa, pode-se considerar o seguinte exemplo:

a) total de citações recebidas pelo "Periódico A" no ano de 2014 para os artigos que publicou em 2012 e 2013;

b) total de artigos substantivos (itens citáveis) publicados em 2012 e 2013;

---

<sup>59</sup> O ISI foi extinto e seu conteúdo passou a ser parte da plataforma Web of Science, de propriedade da Thomson Reuters (THOMSON-REUTERS, 2014).

c) divisão a/b, que representa o Fator de Impacto (FI) do Periódico A para o ano de 2014.

A Tabela 11 demonstra o cálculo apresentado pelo *ISI Web of Knowledge* para o periódico *Cadernos de Saúde Pública*:

Tabela 12: cálculo do Fator de Impacto (FI) para o periódico *Cadernos de Saúde Pública*.

#### Journal Impact Factor ⓘ

Cites in 2012 to items published in:	2011 = 154	Number of items published in:	2011 = 264
	2010 = 239		2010 = 212
	Sum: 393		Sum: 476
Calculation:	<u>Cites to recent items</u>	<u>393</u>	<b>= 0.826</b>
	Number of recent items	476	

#### 5-Year Journal Impact Factor ⓘ

Cites in {2012} to items published in:	2011 = 154	Number of items published in:	2011 = 264
	2010 = 239		2010 = 212
	2009 = 417		2009 = 294
	2008 = 557		2008 = 319
	2007 = 472		2007 = 332
	Sum: 1839		Sum: 1421
Calculation:	<u>Cites to recent items</u>	<u>1839</u>	<b>= 1.294</b>
	Number of recent items	1421	

Fonte: ISI Web of Knowledge, 2014.

O FI do "Cadernos" para o ano de 2012 é de 0,826. Alternativamente, é possível calcular o FI para 5 anos (Tabela 12), ainda que o propósito inicial de Garfield era calcular o impacto recente dos periódicos (GARFIELD, 2000). Além disso, é possível calcular o FI desconsiderando a "auto-citação". Nessas condições, por exemplo, o "Cadernos" tem seu FI rebaixado para 0,658 para o mesmo ano (ISI, 2014).

Apesar de isoladamente o Fator de Impacto possuir grande repercussão dentro da comunidade acadêmica, atualmente ele é parte de um relatório

bibliométrico mais amplo denominado *Journal Citation Reports – JCR*. Tal relatório, originalmente integrante do *ISI – Web of Knowledge*, é atualmente constituinte da plataforma *Web of Science*, de propriedade da Thomson Reuters (THOMSON-REUTERS, 2014). É comum que se confunda o FI fornecido pelo relatório JCR com o próprio JCR, que engloba também outros índices, tais como o número de citações totais do periódico, índice de citação imediata, idade média de citações, entre outros. Na prática, JCR se tornou símbolo do Fator de Impacto.

É claro que nos anos iniciais de exposição de suas idéias, Garfield não imaginava o protagonismo que o *paper* assumiria nas relações sociais de produção da academia contemporânea. Não de outra forma, tratava os artigos como o elementos "moleculares" ou "micros" da unidade de pensamento, em contraposição ao livro, a unidade "macro" de pensamento (GARFIELD, 1955). Além disso, como sugere suas observações críticas posteriores, tampouco imaginava que um índice auxiliar para a composição do SCI pudesse vir a ser "[...] mal utilizado em muitas situações, especialmente na avaliação de pesquisadores individuais" (GARFIELD, 2000, n.d., tradução nossa). Não se trata aqui de isentar o autor de responsabilidades para com a métrica que ajudou a criar, mas apenas de chamar a atenção para o fato de que ele próprio não recomenda certas aplicações usuais.

Apesar de matematicamente simples, existe uma série de implicações subjetivas envolvidas no uso do fator de impacto JCR, e algumas dessas implicações foram observadas pelo próprio Garfield. Por exemplo, o uso de medidas estatísticas (normalização de dados), tempo médio de citações e densidade das citações poderia corrigir temporalidades distintas entre as diversas ciências (GARFIELD, 2000). Contudo, essas implicações estatísticas não são consideradas no presente estudo, uma vez que a preocupação geral aqui é com a disseminação do uso de FI nas relações de produção da academia e não com distorções estatísticas. A ênfase nas peculiaridades, distorções e subjetividades implícitas nas estatísticas poderia levar erroneamente à interpretação de uma tentativa de correção do índice, quando na verdade o presente estudo advoga pela supressão do mesmo nas atuais condições em que se encontra.

É preciso reconhecer que as preocupações iniciais de Garfield e a maneira como se disseminou o uso do FI-JCR possuem consideráveis e

incompatíveis diferenças. O FI-JCR, como dito, migrou de ferramenta de auxílio na composição do índice de citação, para uma medida fundamental e decisiva de avaliação da capacidade individual de pesquisa. Essa transposição inadequada acabou por evidenciar uma série de problemas e críticas ao método e ao uso do FI-JCR se acumulam. Boa parte delas concentram-se (i) nos problemas metodológicos do índice. Outras, (ii) refletem sobre as implicações do índice sobre a natureza da prática científica. Poucas, entretanto, (iii) discutem seus impactos sobre as relações de produção na academia.

As críticas do primeiro tipo (i) consideram que:

1) o índice usa a mesma métrica para diferentes campos do saber (ALBERT, 2013). Artigos da área de imunologia, por exemplo, recebem mais citações do que artigos de paleontologia, o que reflete particularidades das áreas, e não diferenças qualitativas entre elas (NATURE, 2005); Além disso, o intervalo de tempo considerado para a medição do FI-JCR (dois anos, ou sua variante de cinco anos) faz sentido para determinadas áreas, mas não para todas. Áreas que precisam de longo período de maturação das pesquisas, com extensa coleta de dados e longo período de análise são prejudicadas (FOOLADI et al, 2013).

2) os artigos de revisão tendem a ser mais citados do que artigos de pesquisas primárias ou exploratórias. Jornais dedicados a artigos de revisão tendem, como consequência disso, a possuir alto FI (NATURE, 2005; RAMSDEN, 2009); Além disso, o numerador detecta qualquer citação feita a um jornal, mesmo que tenha sido em referência ao seu editorial, ao passo que o denominador só leva em consideração os tais "itens citáveis". Apesar de existir um critério para determinar os "itens citáveis", algumas editoras negociam com a Thomson Reuters para reclassificar certos conteúdos. O interesse, claro, é diminuir o denominador, excluindo material contável e aumentando o impacto final no material remanescente. Daí que a comunidade científica começa a perceber casos de alterações significativas nos critérios de alguns periódicos: "*Current Biology* teve FI de 7.00 em 2002 e 11.91 em 2003. O denominador caiu de 1032 em 2002 para 634 em 2003, mesmo com o número de artigos publicados tendo aumentado." (ROSSNER et al, 2007, p.1091, tradução nossa).

3) é possível que poucos artigos impactem desproporcionalmente dentro de uma publicação. Tais *outliers* não são desconsiderados para efeito de cálculo. Em 2005, a *Nature*, no editorial da edição 435, demonstrou como um único artigo sobre genoma recebeu mais de 1.000 citações, ao passo que a grande maioria dos artigos do periódico recebiam menos que 20 citações (NATURE, 2005).

As críticas do segundo tipo (ii) dizem respeito ao fato de que:

1) a métrica desencoraja inovações científicas, uma vez que abordagens novas podem encontrar pouca repercussão (ALBERTS, 2013).

2) o uso disseminado do FI-JCR afeta decisões sobre onde publicar, quem promover ou demitir, o destino dos recursos para a pesquisa, e até mesmo salários e bônus eventuais (ROSSNER et al, 2007).

Em relação ao último grupo de críticas (iii), argumenta-se que:

1) apenas *journals* indexados na base de dados da *Thomson Reuters* são considerados para efeitos de cálculo. O predomínio é de publicações norte-americanas. Além disso, outras formas de publicação, como livros, por exemplo, não são consideradas (FOOLADI et al, 2013; RAMSDEN, 2009).

2) Além disso, os critérios para a indexação de uma publicação nas bases da Thomson Reuters não são públicos:

O que se sabe é que a inclusão depende de fatores subjetivos já consagrados pela política da Thomson Reuters, tal como o desejo de promover determinados campos de estudo em particular, da mesma forma que um proprietário de jornal impõe uma visão de mundo em sua política editorial. ((RAMSDEN, 2009, p.139, tradução nossa).

Além dessas críticas, a literatura reporta também casos de fraudes e manipulações em tentativas de inflar o FI-JCR de publicações. A manipulação mais comum diz respeito tem o seguinte procedimento: o autor A submete seu artigo à

Revista 1. O editor da Revista 1 pede ao autor A que cite mais artigos da Revista 1 antes de aprovar o artigo para publicação (SMITH, 1997; MILLER, 2002; SEVINC, 2004). Como dito anteriormente, o JCR reporta também o FI sem a auto-citação (Tabela 4), mas parece claro que na forma com a qual se habitou ao uso do FI-JCR pouca atenção se dá a essa variante do índice. A existência de literatura sobre as fraudes desse tipo reforça, de maneira decisiva, essa percepção.

Em agosto de 2013, a Nature publicou em sua seção *News* a descoberta, pela Thomson Reuters, de uma fraude envolvendo 4 periódicos brasileiros: a Revista da Associação Médica Brasileira, o Jornal Brasileiro de Pneumologia, a Acta Ortopédia Brasileira e a Clinics. O objetivo era o de inflar o FI-JCR das revistas através de um esquema de citação mútua: cada uma delas citava as demais participantes, evitando os problemas com a auto-citação. O esquema foi apelidado de *citation stacking* (empilhamento de citações), e as revistas foram suspensas do índice pelo período de um ano (NOORDEN, 2013).

### 5.2.2. Índice H - "outputs" acadêmicos

Na edição nº 46 de 2005 do periódico *Proceedings of the National Academy of Sciences* – PNAS, o físico argentino Jorge Hirsch propôs o "Índice H", "[...] definido como o número de *papers* com número de citações  $\geq h$ , como um índice útil para caracterizar os *outputs* científicos de um pesquisador" (HIRSCH, 2005, p.16.569, tradução nossa). Com exceção daqueles poucos vencedores de prêmios Nobel, o resto da comunidade científica, no entendimento de Hirsch, necessitava de uma medida que representasse o acúmulo de produção individual. Afinal, trata-se de "[...] um mundo de recursos limitados, onde quantificações, mesmo que desagradáveis, são necessárias para avaliar e comparar propostas para contratação de corpo docente, distribuição de prêmios, etc.". A ciência é um mercado competitivo e, entre dois indivíduos de mesma idade com índices H

diferentes, certamente o de maior índice "é um cientista mais talentoso" (HIRSCH, 2005, p.16.569, tradução nossa).

Tal qual o FI, o índice  $h$  é simples: se um pesquisador possui índice  $H-10$  significa que ele tem no mínimo 10 artigos publicados que receberam ao menos 10 citações cada. Um único artigo com mais de 100 citações não entraria no índice  $h$  desse pesquisador hipotético, da mesma forma que a produção de mais de 100 *papers* não citados não seria detectada pelo índice. Assim, implicitamente, o índice  $H$  desconsidera *outliers*. Se um pesquisador publica muito, mas é pouco citado, ou se recebe muitas citações, mas num número restrito de artigos que publicou, ainda assim poderá ter um índice- $H$  baixo, uma vez que o ' $H$ ' será representado por uma área mínima, obviamente não-negativa, abaixo da curvatura da distribuição de *papers* em confronto com o número correspondente de citações (Figura 21).

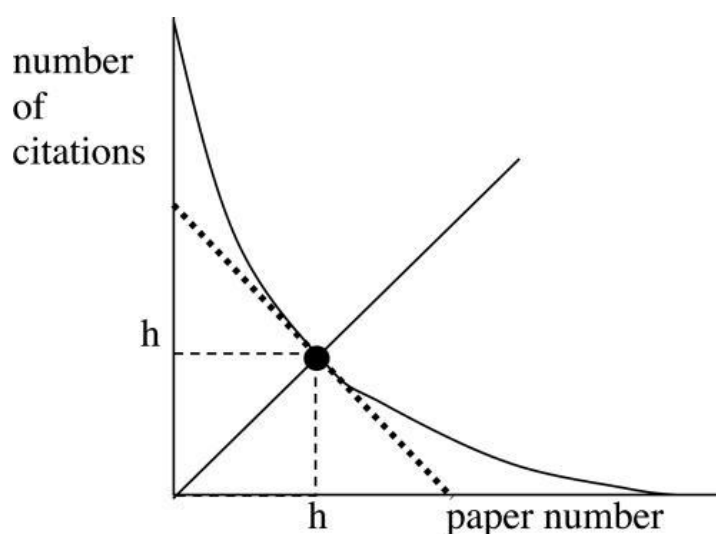


Figura 21: intersecção " $h$ " entre o número de citações e o número de *papers* de um dado pesquisador.

Fonte: HIRSCH, Jorge. An index to quantify an individual's scientific research output. Proc Natl Acad Sci U S A. Nov 15, 2005; 102(46): 16569–16572.

Para Hirsch (2005), as métricas tradicionais para medição de produtividade e capacidade acadêmica possuem significativas desvantagens:



- o número total de *papers* não mede o impacto dos *papers*;
- o número total de citações é difícil de ser encontrado e pode ser inflado por um pequeno número de *papers* de sucesso. O que pode ser ainda mais problemático no caso de co-autoria em trabalhos com grande lista de autores;
- índice de citações por *paper* recompensa baixa produtividade e penalize alta produtividade, uma vez que novos *papers* podem ser arriscados para pesquisadores com alto índice citação/*paper*;
- número de *papers* significativos, ou seja, uma quantidade de trabalhos com um número desejável de citações, possui o problema da arbitrariedade na determinação da "meta" de citações;
- número de citações para cada *paper* de um dado grupo de *papers* mais citados possui a desvantagem de não ser um número único, dificultando a comparação.

Na percepção de Hirsch (2005), o índice *h* supera todas essas restrições, uma vez que: não isola produção de *papers* das citações correspondentes; poucos trabalhos com muitas citações retornam um "H" baixo, mantendo a integridade do índice; não há metas de citações, e o resultado é concentrado em um único número, de fácil interpretação. Por outro lado, prevenindo-se de possíveis críticas, o autor também aponta as limitações de sua ferramenta. A primeira delas diz respeito à própria lógica de utilização de índices: "obviamente, um único número apenas nunca poderá proporcionar mais que uma aproximação precária acerca do perfil multifacetado de um indivíduo, e outros fatores combinados devem ser levados em conta na avaliação" (HIRSCH, 2005, p.16.571, tradução nossa). Mesmo admitindo que o índice fornece "uma aproximação precária", o autor não se furtou em recomendar seu índice como medida decisiva em uma competição acadêmica por recursos.

As demais ponderações de Hirsch dizem respeito a aspectos quantitativos que podem interferir no índice: o tamanho de um determinado campo da ciência e a quantidade de cientistas envolvidos; a existência de áreas em que ocorre a publicação de trabalhos com uma grande quantidade de co-autores; e a

possibilidade de auto-citação. Apesar de apontar tais limitações, Hirsch não reflete sobre os impacto do índice H nas relações de produção da academia.

Problemas adicionais foram identificados por outros autores: (i) é comum que muitas citações ocorram apenas na introdução dos trabalhos, com pouco ou nenhum significado real para os principais argumentos apresentados posteriormente; (ii) as citações podem ocorrer em contextos negativos, apontando fraudes ou limitações diversas dos trabalhos; (iii) assim como ocorre com o FI-JCR, os artigos de revisão tendem a ser mais citados do que os artigos originais, o que pune iniciativas de inovação acadêmica (WENDL, 2007); além disso, (iv) a auto-citação é, de fato, impactante no índice (BARTNECK et al, 2011)<sup>60</sup>. Adicionalmente, outros trabalhos criticam o índice pela sua natureza metodológica, mas propõem alternativas e substituições por outros índices de controle quantitativo, mantendo intacta a lógica da contabilidade dos *outputs* acadêmicos e do ranqueamento por pontos como sinônimo de medição de qualidade científica (WALTMAN et al, 2012; FRANCESCHINI et al, 2012; BORNMANN, 2013).

### 5.2.3. Controle epistemológico (e monopolista) da noção de "qualidade" na pesquisa científica

Nem Garfield nem Hirsch detém qualquer controle sobre os índices FI e H e seus usos comerciais atuais. As versões mais populares e largamente utilizadas desses índices são calculados pelas mega-corporações Thomson Reuters (canadense, atualmente com sede nos EUA) e Reed Elsevier (holandesa, atualmente com sede na Grã-Bretanha).

---

<sup>60</sup> Bartneck et al (2011, p.85) sintetizam uma das conclusões de seu trabalho com um trecho que assusta pela obviedade: "Os resultados também mostram que a melhor estratégia para se ter um alto índice-h é publicar trabalhos que serão intensamente citados por outros" (tradução nossa). O trabalho possui coerência interna e os resultados são adequadamente apresentados. Entretanto, não deixa de chamar a atenção o fato de que a instrumentalização de pesquisadores com certas técnicas quantitativas sofisticadas pode ocorrer em detrimento de sua capacidade reflexiva e crítica.

A Thomson Reuters é o resultado da aquisição da britânica Reuters Group PLC pela canadense Thomson Corporations, em abril de 2008 (THOMSON-REUTERS, 2008). A Thomson pagou algo em torno de US\$ 17 bilhões pela Reuters (BBC, 2007; NYTIMES, 2007) e hoje a marca figura entre as 50 mais valiosas do mundo no *ranking* da revista Forbes entre todos os segmentos, com valor estimado em US\$ 28,3 bilhões (FORBES, 2014a; FORBES, 2014b). Em 2013, a empresa teve lucro líquido antes dos impostos de US\$ 3 bilhões, com margem líquida de 24,5%, de um total de US\$ 12,5 bilhões em receitas (THOMSON-REUTERS, 2014d).

Apenas no primeiro trimestre de 2014, a mega-corporação obteve mais de US\$ 3 bilhões em receitas, com aumento de 8% em seu lucro líquido quando comparado com o primeiro trimestre do período anterior. A divisão dedicada ao mercado acadêmico, a *Intellectual Property & Science*, teve crescimento um pouco mais modesto, de 4%, passando de US\$ 233 para US\$ 245 milhões no comparativo trimestral. Mas esses são dados trimestrais. Anualmente, a divisão supera o bilhão de dólares em receita.

Um dos principais segmentos dentro da divisão, o *Scientific & Scholarly Research*, que atua com a venda de assinaturas como o da base de dados *Web of Science*, cresceu 9% em receitas entre 2014 e 2013 (THOMSON-REUTERS, 2014e). O segmento é responsável por 33% da receita da divisão (Figura 22).

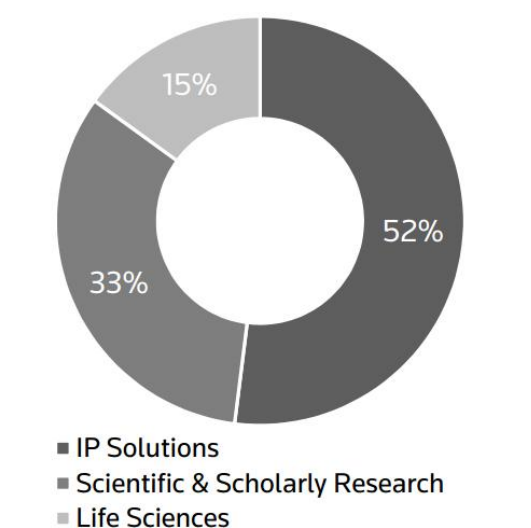


Figura 22: distribuição das receitas da Thomson Reuters pelo produtos da divisão *Intellectual Property & Science*.

Fonte: THOMSON-REUTERS. First Quarter Report: Period Ended March 31 2014 – management's discussion and analysis, 2014e.

O segmento *Web of Science* é uma plataforma *on-line* de acesso pago que substituiu o *ISI – Web of Knowledge*, a antiga marca criada por Garfield e adquirida pela Thomson Reuters. Esse segmento possui seus próprios produtos, como o *Journal Citation Reports* que fornece relatórios estatísticos a partir de sua base de *journals* indexados. São aproximadamente 17.000 periódicos em sua *Master Journal List* (THOMSON REUTERS, 2014a). Um desses relatórios, conforme já citado anteriormente, é o Fator de Impacto – FI. Mas, a partir de sua ampla base de dados, o *Web of Science* passou a ofertar variações de produtos agregados com base em métricas, como o *InCites* e o *Essential Science Indicators*, que se propõem a fornecer relatórios personalizados de pesquisa, prometendo identificar a influência de indivíduos, instituições, *papers*, e até mesmo de países em um determinado campo de estudo (THOMSON-REUTERS, 2014f.). Essas ferramentas disponibilizam o cálculo do Índice H a partir da base de dados da WofS, o que sugere a disputa da hegemonia desse índice com a Elsevier.

A outra gigante, a Elsevier, também apresentou resultados financeiros significativos em 2013. Seu lucro líquido cresceu 6%, passando de US\$ 1,5 para US\$ 1,6 bilhões, o retorno sobre o capital investido passou de 10,6 para 12,1% e sua margem de lucro líquido passou de 18 para 19,8% entre 2012 e 2013. No *ranking* "Forbes Global 2000", seu valor de mercado é estipulado em aproximadamente US\$ 17 bilhões (FORBES, 2014b).

Sua maior divisão é a *Scientific, Technical & Medical*, divisão acadêmica que representa 35% de suas receitas totais e 46% de seus lucros, num montante que passa dos US\$ 2 bilhões em receitas (REED-ELSEVIER, 2013). Nesse segmento, a Elsevier é líder de mercado e atua através da publicação de pesquisas científicas e de outros tipos de conteúdos acadêmicos em livros e periódicos, além de manter a maior das bases de dados bibliográficos do mundo, a *Scopus*, com mais

de 21.000 periódicos vinculados. É através dela que a Elsevier calcula a versão mais popular do índice H, o H-Scopus. Assim como a *WofS*, a *Scopus* é uma base paga (REED-ELSEVIER, 2014a).

A Elsevier publica aproximadamente 2.200 revistas científicas em todas as áreas do conhecimento. O dado é significativo, uma vez que representa aproximadamente 10% de todos os periódicos que indexa no Scopus. Além disso, esse número expressivo de publicações lhe permite a criação de produtos agregados, com o *ScienceDirect*, que fornece acesso aos *journals* e livros que ela mesmo editora (ELSEVIER, 2014b). Essa combinação entre publicar, indexar e fornecer o acesso à base de dados, permite à Elsevier razoável controle monopolista dos preços dos periódicos.

Em 2004, um relatório apresentado pelo Comitê de Ciência e Tecnologia da *House of Commons* – a Câmara dos Comuns, o parlamento britânico – apontava que as bibliotecas das universidades do país estavam enfrentando enorme dificuldade para adequar seus orçamentos à escalada de preços das assinaturas dos *journals*. A Elsevier, na época com 28,2% da fatia do mercado de editoração (Figura 23), era apontada como uma das principais responsáveis pelos constantes aumentos dos custos de aquisição de periódicos por parte das instituições de ensino britânicas.

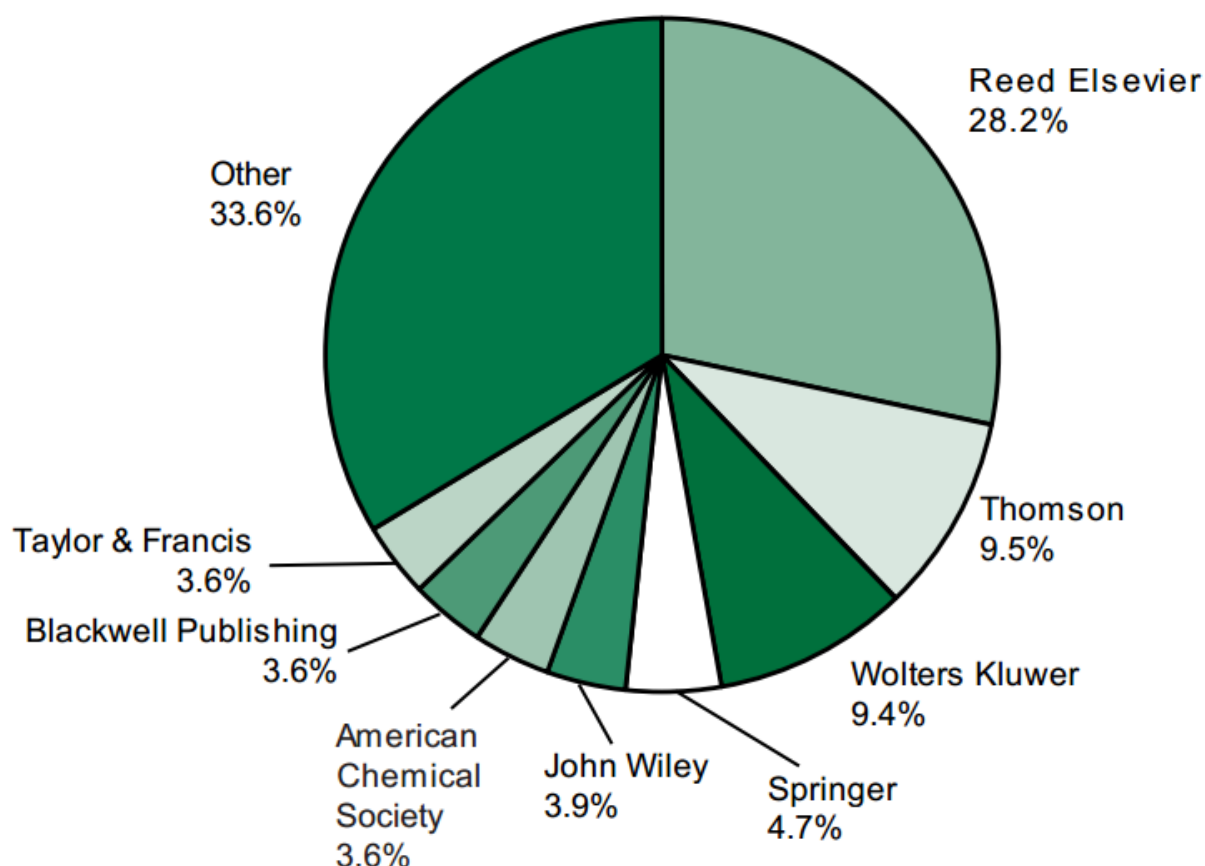


Figura 23: distribuição do mercado global de periódicos científicos, técnicos e médicos conforme a editora.

Fonte: House of Commons. Science and Technology Committee. Scientific Publications: Free for all? Tenth Report of Session 2003-04. Volume I: Report. London: House of Commons, 2004.

Esse cenário pouco mudou de lá pra cá. Dentre os periódicos da área de Administração, *Business* e Economia publicados pelo Elsevier, os valores atuais para assinatura avulsa podem chegar à pouco mais de US\$ 7 mil para 24 edições, o que corresponde a pouco mais de US\$ 300 por edição, como no caso do *European Journal of Operational Research* (Tabela 13). A soma das assinaturas avulsas dos 20 periódicos mais caros da área chegam a aproximadamente 70 mil dólares por algumas poucas edições (Tabela 13). Para evitar os altos preços avulsos, livrarias e instituições públicas precisam aderir aos "pacotes" da Elsevier através do formato "*article choice*" (ELSEVIER, 2014d). Essa agressiva política de preços da Elsevier levou um grupo de matemáticos a assinarem um documento-manifesto intitulado

"*The Cost of Knowledge*" em 2012, estimulando a área a aderir a um boicote contra a empresa (TCK, 2012).

Tabela 13: Custo das assinaturas dos 20 periódicos mais caros da Reed Elsevier para as áreas de Administração, *Business* e Economia, conforme tabela de maio de 2014 da própria empresa

Custo das assinaturas dos 20 periódicos mais caros da Reed Elsevier para as áreas de Administração, <i>Business</i> e Economia, conforme tabela de maio de 2014 da própria empresa (1)					
Ordem	Periódico	Fator de Impacto – FI	Assinatura (US\$)	Qtd. Edições na assinatura	Preço por edição (US\$)
1	European Journal of Operational Research	4,382	7515,00	24	313,13
2	Computers & Operations Research	1,516	4689,00	12	390,75
3	Computers & Industrial Engineering	1,909	4103,00	12	341,92
4	Journal of Banking & Finance	1,287	4098,00	12	341,50
5	Journal of Econometrics	1,71	4089,00	12	340,75
6	Journal of Economic Theory	1,069	3820,00	6	636,67
7	International Journal of Production Economics	2,081	3556,00	12	296,33
8	Journal of Financial Economics	3,424	3554,00	12	296,17
9	Journal of Economic Behavior & Organization	1,065	3404,00	12	283,67
10	Journal of Public Economics	1,52	3398,00	12	283,17
11	Economics Letters	0,509	3354,00	12	279,50
12	Research Policy	2,85	3037,00	10	303,70
13	Journal of Business Research	1,484	2953,00	12	246,08
14	Journal of Monetary Economics	1,649	2864,00	8	358,00
15	Accounting, Organizations and Society	1,867	2815,00	8	351,88
16	Journal of Development Economics	2,353	2784,00	6	464,00
17	Journal of Economic Dynamics and Control	0,807	2484,00	12	207,00
18	Technovation	3,177	2402,00	12	200,17
19	Journal of Mathematical Economics	0,321	2296,00	6	382,67
20	Long Range Planning	3,667	2291,00	6	381,83

Fonte: ELSEVIER – Journal pricing. 2014 US Dollar Journal Prices, 2014c. / ELSEVIER – Impact Factor [diversos periódicos], 2014f.

(1) Nota: dados trabalhados pelo autor.

No Brasil, os gastos da CAPES para a manutenção e expansão da base de dados do Portal Periódicos também mostram tendência ascendente (Figura 24), o que se configura como uma transferência direta de recursos públicos para as grandes empresas monopolistas do setor. A taxa de crescimento médio entre os anos abaixo é de 24%. A CAPES se vê diante da necessidade de incrementar os investimentos na base de periódicos em 1/4 anualmente. Por outro lado, a própria CAPES legitima o sistema ao reduzir a avaliação dos periódicos dos estratos A1 e A2 a correspondentes em valores FI-JCR e H-Scopus. Para que o periódico seja considerado A1 ele precisa ter FI-JCR > 1,0 ou H-Scopus > 20 (o que alcançar antes). Para o A2 a métrica é FI-JCR entre 0,2 e 1,0 e H-Scopus entre 4 e 20 (o que for mais favorável ao periódico).

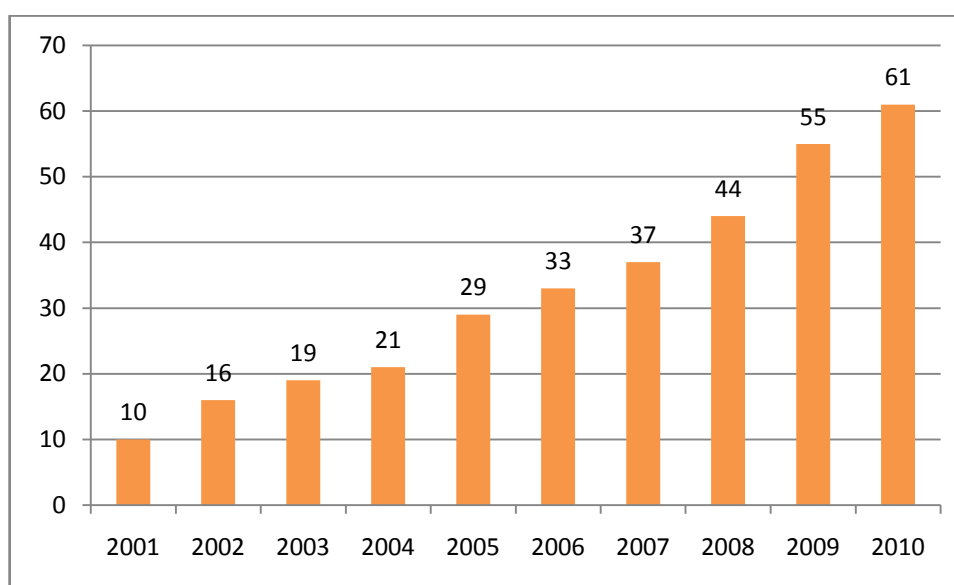


Figura 24: gastos totais da CAPES com o portal periódicos em milhões de dólares

Fonte: PNPG, 2011-2020 – PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO (PNPG) 2011-2020. Ministério da Educação e Cultura – MEC, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasília: CAPES, 2010. (1)

(1) Nota: dados trabalhados pelo autor.



Além dos caros preços cobrados, alguns de seus periódicos passaram a cobrar pela submissão dos artigos. O *Journal of Financial Economics*, por exemplo, cobra atualmente US\$ 650,00 pela submissão de *papers* (Tabela 14). Caso o pesquisador opte por manter seu *paper* em formato *open access*, disponível para qualquer pessoa, independente do local do acesso, é necessário arcar com valores que flutuam entre US\$ 500 e US\$ 5.000. Dentre os periódicos de Administração, *Business* e Economia, os valores mais comuns para submissão aberta estão em US\$ 1.800.

Tabela 14: Custo das assinaturas dos 20 periódicos mais caros da Reed Elsevier para as áreas de Administração, *Business* e Economia, conforme tabela de maio de 2014 da própria empresa

Custo das submissões dos 20 periódicos mais caros da Reed Elsevier para as áreas de Administração, <i>Business</i> e Economia, conforme tabela de maio de 2014 da própria empresa (1)				
Ordem	Periódico	Fator de Impacto - FI	Custo para o autor (US\$)	Custo para submeter em <i>open Access</i>
1	European Journal of Operational Research	4,382	não há	1800,00
2	Computers & Operations Research	1,516	não há	1100,00
3	Computers & Industrial Engineering	1,909	não há	1800,00
4	Journal of Banking & Finance	1,287	250,00	1800,00
5	Journal of Econometrics	1,71	75,00	n.d.
6	Journal of Economic Theory	1,069	não há	1800,00
7	International Journal of Production Economics	2,081	não há	1800,00
8	Journal of Financial Economics	3,424	650	1800,00
9	Journal of Economic Behavior & Organization	1,065	75	1800,00
10	Journal of Public Economics	1,52	100	1800,00
11	Economics Letters	0,509	65	750,00
12	Research Policy	2,85	não há	1800,00
13	Journal of Business Research	1,484	não há	1800,00
14	Journal of Monetary Economics	1,649	250	1800,00
15	Accounting, Organizations and Society	1,867	não há	1800,00
16	Journal of Development Economics	2,353	não há	1800,00
17	Journal of Economic Dynamics and Control	0,807	125	1800,00
18	Technovation	3,177	não há	1800,00
19	Journal of Mathematical Economics	0,321	não há	1100,00
20	Long Range Planning	3,667	não há	1800,00

Fonte: Elsevier – Journal pricing. 2014 US Dollar Journal Prices, 2014c. / ELSEVIER – Impact Factor [diversos periódicos], 2014f. / ELSEVIER – Author Information Pack [diversos periódicos], 2014e.

(1) Nota: dados trabalhados pelo autor.

A manutenção de uma estrutura monopolista permite à Elsevier controlar os preços nos diversos pontos da cadeia da distribuição da produção acadêmica. O autor (ou a instituição) paga na submissão do *paper* e no momento de acessá-lo. Entre um e outro, a Elsevier utiliza a base para a fabricação de outros produtos, baseados em métricas acadêmicas. O mesmo ímpeto monopolista pode ser observado na Thomson Reuters. Nesse sentido, é sugestivo o fato de que ela tenha se associado à Scielo e ao Google *Scholar* para oferta de produtos agregados. O Google *Scholar*, percebido como uma alternativa às medições de índices tradicionais (HARZING et al, 2008; KOUSHA et al, 2008; SANDERSON, 2008) incorporou uma ferramenta métrica do *Web of Science* que mostra a quantidade de citações do artigo na base da Thomson logo nos resultados de uma determinada busca (THOMSON-REUTERS, 2014g). A ferramenta permite o acesso direto à rede de busca do *WofS*. O Scielo, que despontou como uma alternativa regional para dar relevância às publicações locais, teve seu índice de citação, o *Citation Index* (SciELO CI), agregado à *Web of Science* em 2014 (PACKER, 2014), e o seu mecanismo local de cálculo de impacto agora só é disponível através da plataforma paga da Thomson. Antes objeto de esperanças de acadêmicos, os modelos passam a ser incorporados, pouco a pouco, às estruturas monopolistas dos grandes grupos.

Independente dos problemas metodológicos e de soluções quantitativas ainda mais sofisticadas para as medições métrico-contábeis da produção científica, é preciso compreender a questão em uma perspectiva crítica mais ampla, analisando-a em termos de impactos nas relações acadêmicas de produção e nos processos de significações acerca da qualidade da pesquisa científica. A concentração de mercado, fenômeno típico dos estágios mais avançados do capitalismo, se confirma no universo acadêmico e impõe novos controles nos processos de trabalho acadêmico. É certo que a produção do conhecimento sempre

manteve estreita relação com os interesses do mercado, mas o que difere o atual estágio de anteriores é o avanço nos controles das etapas intermediárias de produção e de distribuição do conhecimento, com o acréscimo e o incremento de ferramentas gerenciais de análise e quantificação daquilo que se produz. Os mecanismos de medição da produção tornam-se cada vez mais sofisticados e controlados por um número restrito de organizações privadas.

A concentração parece atingir, de forma semelhante, o mercado de editoração de periódicos científicos. Mas, nesse caso, além do problema do monopólio da métrica, surge questões relacionadas à supressão de formas de expressar o conhecimento e a institucionalização da língua inglesa como mediador da comunicação científica. Nas áreas relacionadas à Administração, as revistas indexadas para o cálculo FI-JCR no *Social Sciences Citation Index*<sup>61</sup> – SSCI são, em sua grande maioria, editadas em língua inglesa, com amplo domínio de publicações norte-americanas e britânicas (Tabelas 15 e 16).

Tabela 15: lista de periódicos, por país, indexadas no SSCI para fins de cálculo do JCR na categoria *Business, Business-Finance e Industrial Relations & Labor*

SOCIAL SCIENCES CITATION INDEX - BUSINESS - JOURNAL LIST			SOCIAL SCIENCES CITATION INDEX - BUSINESS, FINANCE - JOURNAL LIST			SOCIAL SCIENCES CITATION INDEX - INDUSTRIAL RELATIONS & LABOR - JOURNAL LIST		
País	n	%	País	N	%	País	N	%
USA	66	57,89%	USA	46	50,55%	USA	14	53,85%
UK	25	21,93%	UK	22	24,18%	UK	9	34,62%
Holanda	12	10,53%	Holanda	15	16,48%	Canadá	2	7,69%
Alemanha	4	3,51%	Alemanha	3	3,30%	Austrália	1	3,85%
Espanha	2	1,75%	França	1	1,10%			
Lituânia	2	1,75%	Rep. Checa	1	1,10%			
Brasil	1	0,88%	Turquia	1	1,10%			
África do Sul	1	0,88%	África do Sul	1	1,10%			
Croácia	1	0,88%	Suiça	1	1,10%			
TOTAL	114	100%	TOTAL	91	100%	TOTAL	26	100%

Fonte: Thomson Reuters – Web of Science – Intellectual Property and Science, 2014. (1)

(1) Nota: dados trabalhados pelo autor.

<sup>61</sup> O *Social Sciences Citation Index* indexa áreas não cobertas pelo tradicional *Science Citation Index*. É também de propriedade da Thomson Reuters.

Tabela 16: de periódicos, por país, indexadas no SSCI para fins de cálculo do JCR na categoria *Management e Public Administration*

SOCIAL SCIENCES CITATION INDEX - MANAGEMENT - JOURNAL LIST			SOCIAL SCIENCES CITATION INDEX - PUBLIC ADMINISTRATION - JOURNAL LIST		
País do Periódico	n	%	País do Periódico	n	%
USA	85	47,49%	USA	20	43,48%
UK	59	32,96%	UK	17	36,96%
Holanda	15	8,38%	Canadá	2	4,35%
Alemanha	8	4,47%	Holanda	1	2,17%
Suiça	3	1,68%	Alemanha	1	2,17%
Brasil	2	1,12%	Hungria	1	2,17%
África do Sul	2	1,12%	Venezuela	1	2,17%
Austrália	1	0,56%	México	1	2,17%
Canadá	1	0,56%	Eslovênia	1	2,17%
Lituania	1	0,56%	Romênia	1	2,17%
Índia	1	0,56%			
Rep. Checa	1	0,56%			
TOTAL	179	100%	TOTAL	46	100%

Fonte: Thomson Reuters – Web of Science – Intellectual Property and Science, 2014. (1)

(1) Nota: dados trabalhados pelo autor.

Como se pode perceber, o amplo domínio de periódicos americanos e britânicos é evidente. Os periódicos americanos indexados representam aproximadamente 51% e os britânicos 29% do total dos periódicos indexados pelo *Social Sciences Citation Index* nas áreas correlatas à Administração. Além disso, pode-se ter uma percepção equivocada da situação ao se constatar nas tabelas precedentes o expressivo número de publicações alemãs e holandesas. Tais dados precisam ser analisados cuidadosamente. Referem-se, apenas, ao fenômeno da concentração de mercado que acomete o setor de editoração (Tabela 17).

A expressividade dos holandeses é determinada apenas e exclusivamente pela posição ocupada pela Elsevier através do acúmulo de propriedades de revistas na Europa e nos Estados Unidos. São todos jornais editados em inglês, como por exemplo, o *Journal of Engineering and Technology Management*, o *International Business Review* e o *International Journal Of Accounting Information Systems*. Nenhum dos diversos jornais indexados pertencentes à Elsevier é editado em holandês. Nenhum deles diz respeito à Erasmus Universiteit Rotterdam ou à Universiteit Leiden, por exemplo.

O mesmo ocorre com a posição alemã no ranking. Refere-se à posição da Springer Science+Business Media, comumente conhecida como Springer. Edita periódicos indexados na SSCI em língua inglesa, como o *Information Systems and E-Business Management*, o *Service Business* e o *Electronic Markets*. Nenhum periódico em alemão.

Comum no Brasil, revistas ligadas à universidades ou institutos de pesquisas são exceções no SSCI. São esparsas publicações como a *Revista de Historia Industrial*, da *Universitat de Barcelona*, a *Zbornik Radova Ekonomskog Fakulteta u Rijeci-Proceedings* da *Sveučilište u Rijeci* da Croácia, ou a Revista Brasileira de Gestão de Negócios, da FECAP. Mesmo periódicos estão, aos poucos, sendo centralizados nessas poucas editoras. A Academia Revista Latinoamericana de Administración, publicação do CLADEA – Consejo Latinoamericano de Escuela de Administración – foi lançada em 1988 e originalmente publicada pela Universidade do Chile. Hoje é editado pelo grupo britânico Emerald.

Tabela 17: lista de editores, por quantidade de periódicos indexados na base de dados SSCI para fins de cálculo do JCR em todas as categorias relacionadas à Administração

<b>Quantidade de periódicos indexados no <i>Social Sciences Citation Index</i> conforme a editora (1)</b>				
Grupo	Sede Global	n	%	% Acum.
Wiley-Blackwell	EUA	101	22,1%	22,1%
Elsevier	Holanda	64	14,0%	36,2%
SAGE	EUA	46	10,1%	46,3%
Springer	Alemanha	36	7,9%	54,2%
Routledge	Reino Unido	36	7,9%	62,1%
Emerald	Reino Unido	33	7,2%	69,3%
Oxford Univ. Press	Reino Unido	12	2,6%	71,9%
Palgrave Macmillan	Reino Unido	10	2,2%	74,1%
Cambridge Univ. Press	Reino Unido	7	1,5%	75,7%
Academy of Management	EUA	7	1,5%	77,2%
Outras	-	104	22,8%	100,0%
TOTAL		456	100,0%	

Fonte: Thomson Reuters – Web of Science – Intellectual Property and Science, 2014.

(1) Nota: dados trabalhados pelo autor.

A concentração possui uma evidente base de expansão, anglo-saxã, que ao mover-se funciona como um elemento normativo-simbólico que se impõe sobre o universo acadêmico. A intrincada relação entre os parâmetros bibliométricos utilizados para medir a qualidade da produção acadêmica e as formas de se divulgar tal produção funcionam como filtros restritos que obrigam os pesquisadores ao redor do mundo a direcionar sua produção para um número limitado de periódicos, quase que exclusivamente de língua inglesa. A concentração tem um caráter estruturante na medida em que essa lista restrita de periódicos passa a ser significada como equivalentes de qualidade, concentrando assim, parte importante das novas levas de produção acadêmica.

De forma agravante, ainda existe o processo de alienação do produto acadêmico pela transferência de *copyright* para as editoras. Reportagem do *Financial Times* de janeiro de 2014, por exemplo, relatou o uso de leis de proteção

de propriedade intelectual por parte da Elsevier para coibir a divulgação de *papers* ou parte deles nas redes sociais ou nos blogs pessoais dos autores. Essa ofensiva demonstra que a intermediação da produção acadêmica pela via monopolista age no sentido de descolar o produto de seu produtor, alienando os resultados dos esforços intelectuais de pesquisa.

Porquanto os pesquisadores atribuem aos índices legitimidade para a determinação qualitativa das publicações, as características monopolistas do mercado acadêmico vão se tornando mais evidentes. Encerra-se aqui uma característica estruturante fundamental, dado que o processo de legitimação das métricas impõe ao conjunto dos pesquisadores uma necessidade de adaptação. Isso não significa, evidentemente, que vozes dissonantes estejam – de forma mecanicista – condenadas ao desaparecimento. De forma nenhuma. Entretanto, o acesso às bolsas produtividade em pesquisa PQ do CNPq, parte fundamental das avaliações dos periódicos nacionais e parte importante da avaliação dos programas de pós-graduação no país – esses dois últimos itens de responsabilidade da CAPES – passam pela aceitação implícita, independente da avaliação pessoal quanto à validade dos métodos, das métricas determinadas pela *Thomson* e pela *Elsevier*. Essa característica é estruturante na medida em que coloca determinações sobre os modos de se fazer ciência no país.

Ademais, quando um pesquisador seleciona como alvo um periódico de FI alto, significa, no limite, que ele está restringindo a vazão de seu produto acadêmico a uma lista restrita de editoras e periódicos. Um número baixo, mas de predomínio incontestado de periódicos em língua inglesa. Conforme visto na apresentação precedente, poucas 10 editoras controlam aproximadamente 70% dos periódicos utilizados pela Thomson-Reuters para o cálculo do FI em Administração. Nesse sentido, o controle monopolista dos índices e dos periódicos se transforma em um controle monopolista da linguagem acadêmica, afetando, inclusive, as formas de se fazer ciência. No limite, moldam as formas possíveis de se entender o mundo.

## **6. O PROCESSO DE TRABALHO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL**

### **6.1. A intensidade da produção acadêmica**

Uma amostra significativa de pesquisadores de qualquer área no país encontra-se entre os bolsistas produtividade (PQ) do CNPq. As bolsas Produtividade em Pesquisa, conforme afirma o próprio Conselho, são destinadas aos pesquisadores que se destacam no meio acadêmico. A decisão pela sua concessão é de atribuição dos chamados Comitês de Assessoramento – CA. Como já discutido anteriormente, o CNPq assumiu a função de qualificação de recursos humanos em alto nível para pesquisa, e constituiu-se ao longo do tempo, sem dúvida, em um dos principais órgãos nacionais de fomento. A bolsa PQ é uma dentre as várias modalidades de bolsas individuais ofertadas pelo órgão<sup>62</sup>, mas destaca-se por não possuir caráter efêmero, permitindo renovação sem limites e ascensão entre seus níveis internos. Não é exagero dizer que os bolsistas produtividade representam uma elite de pesquisadores do país.

Os membros dos Comitês de Assessoramento são pesquisadores reconhecidos de uma determinada área acadêmica e são indicados pelo Conselho Deliberativo do CNPq, instância com poder decisório máximo da entidade. A seleção desses CAs é realizada por meio de consultas à comunidade científica. A um CA, cabe fazer avaliações das diversas propostas submetidas ao CNPq, dentre elas as destinadas às bolsas PQ. Os comitês são organizados e distribuídos conforme as

---

<sup>62</sup> As modalidades de bolsas individuais são: Produtividade em Pesquisa (PQ); Produtividade em Desenvolvimento Tecnológico e Extensão inovadora (DT); Pesquisador Visitante (PV); Pós-doutorado Junior (PDJ); Pós-doutorado Sênior (PDS); Doutorado-Sanduiche no País (SWP); Pós-Doutorado Empresarial (PDI); Doutorado-Sanduiche Empresarial (SWI); Desenvolvimento Científico e Tecnológico Regional (DCR); Produtividade Sênior (PQ-Sr); Atração de Jovens Talentos (BJT); Pesquisador Visitante Especial (PVE).



grandes áreas da ciência e da pesquisa no país. Um desses é o CAADM/C, o Comitê Assessor da Área de Administração e Contabilidade (CNPQ, 2006).

Os Comitês seguem linhas normativas gerais do CNPq, mas possuem flexibilidade para estabelecer critérios para concessão de bolsas e promoção de níveis, ainda que esse último possua como forte componente restritivo a limitação da disponibilidade das bolsas nos diferentes níveis. Algumas vezes, o Comitê pode acenar com a promoção de alguns pesquisadores, mas sua efetiva mudança de nível se dá apenas quando há disponibilidade de bolsa. No relatório do Comitê de Administração e Contabilidade de abril de 2013, por exemplo, o CA recomendou 7 mudanças do nível 2 para o 1, além de 5 remanejamentos (promoções) dentro do nível 1, mas enfatizou sobre a não existência das bolsas até aquele momento (CNPQ, 2013a). A cada novo pedido de bolsa por parte do pesquisador o Comitê analisa a possibilidade de progressão de categoria ou nível, independente disso ter sido requisitado pelo proponente.

As bolsas PQ são organizadas em níveis crescentes, com diferentes critérios de exigência para o enquadramento em cada um delas. Níveis mais altos correspondem a valores e prazos maiores para as bolsas (Tabela 18). Em Administração, as bolsas vigentes até início de 2014 totalizavam 168, com amplo predomínio de bolsistas no estrato 2 (Tabela 19).

Tabela 18: valores e duração das bolsas PQ conforme a categoria.

<b>Categoria</b>	<b>Valor (R\$)</b>	<b>Duração (meses)</b>
<b>1A</b>	1.500,00	60
<b>1B</b>	1.400,00	48
<b>1C</b>	1.300,00	48
<b>1D</b>	1.200,00	48
<b>2</b>	1.100,00	36

Fonte: CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. RN-015/2013 – Tabela de Valores de Bolsas no País. CNPq: Brasília, 2013.

Tabela 19: distribuição das bolsas PQ em Administração, conforme o nível

Distribuição dos bolsistas da sub-área Administração conforme o nível (1)		
Nível	N	%
PQ-SR	1	0,60%
PQ-1A	9	5,36%
PQ-1B	3	1,79%
PQ-1C	10	5,95%
PQ-1D	21	12,50%
PQ-2	124	73,81%
<b>Total</b>	<b>168</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Economia, Administração e Direito – Bolsas de Produtividade em Pesquisa – PQ / Bolsas em Curso: Administração. CNPq: Brasília, n.d.

(1) Nota: dados trabalhados pelo autor.

Dado o predomínio dos bolsistas no estrato 2, as análises foram realizadas levando-se em consideração à totalidade dos dados, sem distinções entre os níveis de senioridade das bolsas. Para cada pesquisador-bolsista, analisou-se o *Lattes*, contabilizando-se a quantidade total de *papers* publicados em periódicos entre os anos de 2009 e 2014 (março). Para cada uma dessas publicações, determinou-se quem eram os autores principais e secundários e, caso ocorresse, o fator de impacto (FI-JCR) da publicação quando esta fosse maior que 1. Ao todo, rastreou-se, aproximadamente, 4.300 artigos.

A constatação mais elucidativa para a compreensão do processo de trabalho da pesquisa acadêmica em Administração foi que os orientandos são responsáveis diretos por aproximadamente 73% de toda a produção acadêmica dos pesquisadores no período analisado (Tabela 20). Os "PQ's" assinam como primeiro autor em apenas 16% de sua própria produção (Tabela 20). Classificou-se como "orientando" os orientandos diretos do pesquisador analisado, conforme os *Lattes* dos indivíduos em questão. Entretanto, enquadrrou-se também como "orientando" o indivíduo que assina como 1º autor sendo orientando de um terceiro pesquisador

envolvido na publicação: o bolsista produtividade A e o professor 1 são co-autores do trabalho do orientando do professor 1.

Tabela 20: distribuição da produção acadêmica (*papers*) dos pesquisadores PQ, conforme critério de autoria

Distribuição da produção dos pesquisadores PQ conforme critério de autoria* (1)		
Critério de autoria	N	%
PQ como 1º autor	332	16,05%
Outros professores como 1º autor	227	10,98%
Orientandos como 1º autor	1509	72,97%
Produção Total do PQ	2068	100,00%

\* dados livres de *outliers*.

Fonte: CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Plataforma *Lattes* – Diversos Pesquisadores, 2014.

(1) Nota: dados trabalhados pelo autor.

Tabela 21: distribuição da produção acadêmica (*papers*) dos pesquisadores PQ, conforme critério de autoria

Distribuição da produção dos pesquisadores PQ conforme critério de autoria* (1)		
Critério de autoria	N	%
PQ como 1º autor	809	18,84%
Outros professores como 1º autor	548	12,76%
Orientandos como 1º autor	2938	68,41%
Produção Total do PQ	4295	100,00%

\* dados brutos.

Fonte: CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Plataforma *Lattes* – Diversos Pesquisadores, 2014.

(1) Nota: dados trabalhados pelo autor.

O nível de produção de *papers* é alto no grupo. A média da produção dos 168 bolsistas nos 4,25 anos analisados é de 26 artigos, com a moda em 15 e a mediana em 20 artigos. Essa média representa 1 *paper* publicado em periódico a cada trimestre para cada bolsista. Os 16 pesquisadores (9,5% do total) com maior volume de produção acadêmica respondem por 28% do total de publicações de todos os bolsistas no período (Tabela 22). Chama também a atenção o fato de que a média de publicações tendo os orientandos como responsáveis diretos sobe para 76% nesses casos (Tabela 22). O pesquisador mais "produtivo" dentre todos os bolsistas publicou 148 *papers* no período, o que leva a um índice de 2 artigos publicados em periódicos a cada mês. Esse caso, aliás, é bastante emblemático das relações de produção que se estabelecem na pesquisa acadêmica em Administração: 83% dos artigos publicados tiveram orientandos como 1ºs autores (Tabela 22).

Tabela 22: *ranking* dos 16 bolsistas produtividade com maior volume de produção acadêmica (*papers*)

Ranking	Produção Total	Quantidade de artigos no qual o PQ assina como 1º autor	Quantidade de artigos nos quais orientandos assinam como 1º autor	Frequência de artigos assinados por orientandos como 1º autor
1	148	0	123	83,1%
2	110	6	93	84,5%
3	98	10	53	54,1%
4	83	7	73	88,0%
5	82	30	47	57,3%
6	74	16	58	78,4%
7	73	15	56	76,7%
8	69	2	62	89,9%
9	68	5	63	92,6%
10	62	8	36	58,1%
11	61	14	47	77,0%
12	57	9	45	78,9%
13	57	18	37	64,9%
14	56	10	38	67,9%
15	53	0	44	83,0%
16	53	15	38	71,7%
TOTAL	1204	165	913	$\mu = 75,8\%$

Fonte: CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Plataforma *Lattes* – Diversos Pesquisadores, 2014. (1)

(1) Nota: dados trabalhados pelo autor.

Tabela 23: distribuição de freqüência da produção acadêmica (*papers*) dos pesquisadores PQ

Artigos produzidos no período por PQ	Freqüência absoluta	Freqüência relativa	Freqüência relativa acumulada
0 – 10	21	12,50%	13%
11 – 20	69	41,07%	54%
21 – 30	39	23,21%	77%
31 – 40	12	7,14%	84%
41 – 50	11	6,55%	90%
> 50	16	9,52%	100%
Total	168	100,00%	-

Fonte: CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Plataforma *Lattes* – Diversos Pesquisadores, 2014.

(1) Nota: dados trabalhados pelo autor.

Em relação ao Fator de Impacto tem-se que, em média, os PQs publicaram 1 artigo cada com  $FI > 1$  ao longo do período analisado (Figura 25). Isso significa que enquanto os PQs levam menos de 1 trimestre para publicar um artigo em periódico, a publicação com fator de impacto maior que 1 leva pouco mais de 4 anos para acontecer. Ainda assim, esses dados precisam ser interpretados com cautela: o desvio-padrão dessa média é alto (2,25) com mediana em 0. Na prática, significa que alguns poucos pesquisadores possuem maiores quantidade de *papers* publicados em periódicos com  $FI > 1$ , enquanto a grande maioria não publica com  $FI$ . Quando procede-se com a limpeza dos dados, excluindo-se os *outliers*, a média de  $FI > 1$  por pesquisador passa a ser de 0,4 (Figura 26). Ou seja, levam-se aproximadamente 10 anos para que o pesquisador consiga publicar em  $FI > 1$ .

**Descriptive Statistics: Fator de Impacto >1**

Variable	N	N*	Mean	SE Mean	StDev	Variance	CoefVar
Minimum							
Fator de Impacto >1	168	0	1,060	0,173	2,247	5,050	212,10
0,000:							
Variable	Q1	Median	Q3	Maximum			
Fator de Impacto >1	0,000	0,000	1,000	20,000			

Figura 25: média de publicações FI > 1 por pesquisador. Dados brutos.

**Descriptive Statistics: Fator de Impacto >1**

Variable	N	N*	Mean	SE Mean	StDev	Minimum	Q1
Median							
Fator de Impacto >1	144	0	0,4028	0,0552	0,6618	0,0000	0,0000
0,0000							
Variable	Q3	Maximum					
Fator de Impacto >1	1,0000	2,0000					

Figura 26: média de publicações FI > 1 por pesquisador. Dados sem *ouliers*.

Após essa análise descritiva, algumas variáveis foram categorizadas a fim de se tentar estabelecer correlações lineares – *r* de Pearson – entre elas. Calculou-se a correlação entre a produção total no período e a autoria principal dos *papers*:

- Produção total de *papers* publicados em periódicos (PRODTOTAL);
- Quantidade de *papers* tendo o próprio bolsista PQ como 1º autor (PQ-1AUTOR);
- Quantidade de *papers* tendo outros professores/pesquisadores como 1ºs autores (PROF-1AUTOR);
- Quantidade de *papers* tendo orientandos do bolsista como 1ºs autores (ORIENT-1AUTOR);

Para essas categorias, procedeu-se à limpeza dos dados (exclusão de *outliers*). Percebeu-se que existe uma forte correlação linear – *r* de *Pearson* – entre o total da produção de um pesquisador no período e o total da produção encabeçada por orientandos, com valor de 0,9 (Figura 27). Essa correlação sugere que quanto mais um pesquisador intensifica a produção, mais aumenta-se a responsabilidade dos orientandos nessa produção. Em outras palavras, o aumento quantitativo da produção de um bolsista PQ depende diretamente do trabalho intelectual de orientandos. São eles que, em última instância, possibilitarão a expansão da produtividade do pesquisador-bolsista.

<b>Correlations: PRODTOTAL; PQ-1AUTOR; PROF-1AUTOR; ORIENT-1AUTOR *</b>			
	PRODTOTAL	PQ-1AUTOR	PROF-1AUTOR
PQ-1AUTOR	0,107 0,244		
PROF-1AUTOR	0,209 0,022	0,042 0,645	
ORIENT-1AUTOR	<b>0,909</b> 0,000	-0,263 0,004	-0,016 0,858
Cell Contents: Pearson correlation P-Value			

Figura 27: correlações lineares entre as categorias.

\* dados livres de *outliers*.

Esses resultados levaram a uma nova categorização de dados em busca de correlações. Dado que existe um pequeno contingente de PQs publicando em FI > 1 e dado que a intensificação da produção eleva a absorção do trabalho do orientando, suspeitou-se que talvez a frequência de orientandos assinando *papers* como 1º autor poderia implicar em menor possibilidade de se publicar em periódicos com FI-JCR maior que 1. Assim, categorizou-se novamente os orientandos "(orientando 1ºA)", mas agora procedeu-se ao cálculo da quantidade de publicações

em periódicos com FI-JCR maior que 1 dividido pelo total de publicações, em uma nova categoria denominada agora de "Eficiência (FI / Total)".

Apurou-se uma correlação linear negativa de - 0,250 e *p-value* 0,001 (Figura 30), o que sugere que os *papers* com orientandos assinando como primeiro autor dificilmente se tornam publicações de impacto, quando toma-se como critério o  $FI-JCR > 1$ . Em outras palavras, os PQs acessam a mão-de-obra orientanda para se intensificar a produção acadêmica, mas isso leva a uma menor possibilidade de impacto acadêmico.

**Correlations: Frequência (orientando 1ºA); Eficiência (FI / Total) \***

Pearson correlation of Frequência (orientando 1ºA) and Eficiência (FI / Total)  
= -0,250  
P-Value = 0,001

Figura 28: correlação linear entre publicações assinadas pelo orientando como 1º autor e o índice de publicações FI > 1 pelo total de publicações do pesquisador.

\* dados livres de *outliers*.

Dos dados da produção acadêmica dos PQs em Administração, verificou-se que:

- os orientandos respondem por, no mínimo, 73% da produção acadêmica dos PQs. Esse dado pode estar subavaliado, uma vez que, pelo *Lattes*, não é possível identificar episódios de apropriação do trabalho por parte do orientador, como será visto nas próximas seções;
- os PQs assinam com primeiro autor em apenas 16% da sua produção acadêmica;
- cada PQ publicou, em média, 26 artigos em periódicos nos 4,25 anos analisados. Isso equivale a 1 artigo por trimestre;



- o PQ "mais produtivo" publicou 148 artigos em periódicos no período. Ele publica 2 artigos por mês em média. Os orientandos são responsáveis diretos em 83% dessas publicações;
- um PQ leva, em média, 10 anos para publicar um artigo com  $FI > 1$ ;
- quanto mais se intensifica a produção, mais se mobiliza a mão-de-obra orientanda ( $r$  de Pearson de 0,9);
- quanto mais se mobiliza a mão-de-obra orientanda, menor é a chance do PQ publicar com  $FI > 1$  ( $r = - 0,25$ ).

## **6.2. As relações estruturantes do processo de trabalho**

Essa intensidade de produção acadêmica exige algum nível de controle sobre o processo de trabalho, tanto daquele realizado pelos orientandos quanto daqueles realizados pelos professores-pesquisadores. A princípio, o que diferencia um grupo do outro são suas posições na hierarquia da divisão de trabalho acadêmica. Enquanto os professores-orientadores estão formalmente inseridos na estrutura organizacional, o vínculo dos orientandos é efêmero e de caráter formativo. Essa transitoriedade, no entanto, não impede que mestrandos e doutorandos sejam efetivamente recrutados pela estrutura de produção das instituições e inseridos em suas divisões internas de trabalho acadêmico. A seção precedente, aliás, indica que a incorporação da mão-de-obra orientanda tem grande efeito incremental no volume de produção da pós-graduação em Administração. A parcela da produção que corresponde ao esforço dos alunos é significativamente maior, em termos quantitativos, do que aquela correspondente ao trabalho dos professores-pesquisadores.

Isso resulta de uma adaptação fundamental da estrutura de produção e do processo de trabalho acadêmico: enquanto que, formalmente, as categorias 'orientando' e 'professor-pesquisador' possuem distinções hierárquicas apenas no nível acadêmico – pois se encontram em uma relação de ensino-aprendizagem e de instrumentalização para as habilidades de pesquisa – na prática ocorre que, ao se incorporar o orientando na estrutura de produção acadêmica da organização, a divisão hierárquica é ampliada para uma hierarquia da divisão do trabalho acadêmico. O orientando que produz na relação ensino-aprendizagem e, nesse sentido, encontra-se imerso em uma noção estritamente pedagógica, passa a produzir em uma relação de hierarquia produtiva. Quando perpassada pela noção capitalista de produção, a relação entre as categorias é ampliada para um relação de produção e o caráter ensino-aprendizagem passa a dividir espaço com os controles da produção acadêmica.

Essa transposição do caráter pedagógico para o caráter produtivo das relações acadêmicas não possuem fronteiras rígidas, nem são sempre explícitas, tampouco livre de conflitos. Muito menos, indica uma mudança de estado qualitativo do pedagógico para o produtivo em termos mecanicistas. Trata-se, na verdade, de um movimento dialético: as categorias anteriores são incorporadas e re-significadas pelas novas categorias fornecidas pela dinâmica capitalista de produção. Portanto, enquanto a ênfase atual recai sobremaneira nas metas de produção acadêmica, não se pode dizer que as relações pedagógicas entre os sujeitos estejam obliteradas. Pelo contrário, as novas relações de produção assimilam e re-significam o caráter pedagógico dessas relações acadêmicas. Nesse sentido, a produção de *papers* se impõe como relação naturalizada da vida acadêmica. É, para os orientandos e professores-pesquisadores, a forma normal de se relacionar com o mundo acadêmico, sob a qual constroem suas próprias perspectivas de carreira e sob a qual interpretam as relações que se estabelecem no interior da academia, incluindo aí a noção de qualidade e contribuição na pesquisa científica (i). Não de outra forma, configuram-se em relações acadêmicas de produção "[...] determinadas, necessárias, independentes de sua vontade" e que "[...] correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais." (MARX, 2008 [1859], p.47).

**(i):** Hoje em dia se você quer ficar nesse mundo acadêmico mais elitizado, você mesmo tem que se conscientizar de que é necessário publicação. Se o orientador chegar e falar 'olha, vamos tentar publicar 1 artigo por ano', no meu entender é uma forma válida de cobrança, certo? É para continuar com o estímulo de publicação. (DOUTORANDO 1).

**(i):** O bom pesquisador é o cara que faz uma pontuação excedente. Ele tem que fazer 200 pontos no triênio, mas acaba fazendo mais e puxando o programa pra cima. Ele está participando de congressos lá fora e consegue fazer grandes contribuições para a academia. (DOUTORANDO 14).

A naturalização dos discursos atuais de produção acadêmica, evidentemente, não enterram as possibilidades de interpretações críticas das novas estruturas. Novamente, é preciso enfatizar o caráter dialético dessa relação: as novas formas incorporam as antigas e, por mais que se imponham, são os sujeitos das relações que irão construí-las e significá-las, podendo inclusive rejeitá-las, independente de sua posição na estrutura de produção acadêmica (ii).

**(ii):** Eu não cogito fazer carreira aqui na [instituição] por conta desse monte de situação que existe. Eu não suporto essa pressão por publicação. Eu sou um doutorando produtivo, mas eu faço minhas pesquisas por prazer. Eu amo isso. Mas fazer algo que você gosta ao mesmo tempo em que você sente essa pressão gigantesca? Eu não consigo lidar com isso. São muitos mecanismos de controle em tudo, em tudo. Mínimos controles em qualquer coisa. E existe a força da estrutura na ação do indivíduo e ficando aqui eu poderia ser levado a fazer essas coisas, colocar o nome no *paper* do orientando, participar de orientação fantasma. Como é que você vai sobreviver imune a isso e ainda por cima ter que publicar *paper* em revista internacional? Você acaba tendo que fazer as coisas. Você é levado a fazer essas coisas. (DOUTORANDO 17)

Esse "esforço" de interpretação – entendido aqui como uma resposta à dinâmica social que se estabelece nessas relações – tem um lugar distinto para os professores-pesquisadores. O caráter transitório do pós-graduando em sua relação com o programa – e, as vezes, a continuidade de sua vida profissional vai se dar em lugares distantes da academia – faz com que ele se defronte com um universo sob o qual camadas de interpretação foram construídas e reconstruídas ao longo do tempo. Sua necessidade objetiva e mais imediata em relação ao programa é, inclusive, marcada pelo transitório. A adaptação à dinâmica social construída é condição para garantir sua passagem – em termos de aprovação – nos diferentes estágios do curso. Em boa medida, é o próprio curso – em suas interações internas – que irá fornecer as formas desejáveis de interpretação dessas camadas de significado, definindo os comportamentos aceitáveis e não aceitáveis, premiando a adaptação rápida e punindo a resistência.

Por outro lado, o professor-pesquisador está inserido formalmente e – espera-se, de forma não transitória – nas estruturas dos cursos. Assim, se o ônus pelo volume principal da produção se encontra distribuído entre os orientandos, são os professores-pesquisadores que sentem, de forma mais radical, os efeitos das relações acadêmicas de produção para a manutenção dos indicadores elevados de produção. O professor-pesquisador precisa publicar por uma questão de defesa ou avanço em sua carreira acadêmica – principalmente se estiver iniciando-a e possivelmente ao longo de toda ela, admitindo-se, aí, algumas poucas exceções – e pela manutenção ou avanço dos indicadores de qualidade de seu programa de pós-graduação, decorrentes principalmente da avaliação trienal da CAPES.

Ao contrário do orientando, tal esforço adaptativo/interpretativo não possui a marca do transitório ou do efêmero. Ele é constante e exige o alcance regular dos índices de produção para atender às pressões advindas do programa ou, em ambientes de maior competição simbólica interna, para legitimar-se frente aos pares. De forma agravante, o quadro discutido no Capítulo 5 indica precarização e intensificação do trabalho docente nos últimos anos. Isso significa que concomitante às atividades relativas à pós-graduação, seguem-se outras, nas outras esferas de atuação acadêmica. Assim, o uso da mão-de-obra orientanda torna-se, para uma

considerável parcela dos professores-orientadores, a forma de se responder às demandas dessa dinâmica social e aliviar as pressões por produção intelectual.

Mais uma vez, entretanto, seria preciso admitir que também os professores-pesquisadores são os sujeitos ativos dessas interações e, tal qual supôs-se logo acima, são eles que irão construir e significar essas relações de produção. No limite, podem rejeitá-las. Entretanto, se a transitoriedade abre um limitado espaço de resistência ao orientando, a necessidade de não intermitência do vínculo do professor-pesquisador com a instituição a reduz significativamente. Para o orientando, o uso intenso de sua força de trabalho redesenha a função pedagógica da pós-graduação. Para o professor-pesquisador, a divisão do trabalho com o orientando incorpora-se às estruturas de produção. Para ambos, relações de sucesso ou fracasso acadêmico são cada vez mais intermediadas pela intensificação da produção. Daí o caráter estruturante das relações acadêmicas de produção.

### **6.3. Ditando os ritmos de produção**

Para entrar ou permanecer no programa de pós-graduação o professor-pesquisador depende diretamente de sua produção. O sucesso ou o fracasso do programa depende diretamente das avaliações trienais da CAPES. A produção intelectual representa 35% da nota na avaliação do curso. Um sub-item da avaliação da produção intelectual refere-se à distribuição das publicações pelo conjunto do corpo docente do programa. Nele, a CAPES julga a (i) proporção dos docentes produtivos, ou seja aqueles que tiveram êxito em cumprir a meta dos 150 pontos no triênio e (ii) avalia os escores máximos obtidos pelos 80% considerados mais produtivos, ou seja, em que ritmo e intensidade o programa tem contribuído para o alcance de metas produtivas mais elevadas. A relação entre o professor-pesquisador e o programa de pós-graduação passa, então, a ter parâmetros

objetivos. Pela planilha, torna-se possível estabelecer metas reais e desejáveis de produção para o triênio e a coordenação do curso passa a dispor de elementos objetivos e concretos de controle da produção intelectual de seu corpo docente. Portanto, o primeiro mecanismo de controle da produção docente ocorre no próprio programa de pós-graduação. A não observância às condições objetivas de produção pode significar a não entrada no programa, a interrupção do avanço na carreira docente ou, em um nível mais radical, sua exclusão do programa de pós-graduação.

Em geral as pessoas seguem o modelo porque a intenção é fazer carreira, participar do programa e a publicação é uma forma de competição, é a lógica da concorrência, e a mesma lógica da concorrência empresarial se dá entre pesquisadores, você concorre numa concorrência aberta. (PESQUISADOR 5).

É a avaliação dos programas e os programas dependem de produção. Para o professor passar no programa e ter tudo, precisa ter *paper*. Se ele quer ser bolsista de produtividade, ele precisa ter *paper* publicado, não só na CAPES, mas no CNPQ. Aí você tem uma pressão por produção. E no caso da FGV, UFRGS, USP, GV Rio e PUC-RIO o cara que publica ganha a grana. Eu vou te falar quanto ele ganha se ele publicar o *paper* na *Organization*... (PESQUISADOR 10).

Se você não tiver nada de produção, você está morto. Então, professor que está entrando na área acadêmica tem que se matar para gerar produção, porque é importante, gera condições dele se integrar à pós-graduação, dele orientar, de ganhar visibilidade. Então você tem o momento de muita força. Nessa hora, provavelmente, o mais importante é produzir e, no segundo momento, vai perceber se produziu algo acima da média, na média, mais interessante, menos interessante. (PESQUISADOR 11).

A gente precisa convencer o cara de que ele precisa produzir e produzir coisa relevante e é injusto também querer cobrar isso de pessoas que não vieram desse mundo. Não vieram dessa pressão, vieram de um tempo em que na academia, pra você ser professor não tinha que ser acadêmico, tinha que ser intelectual. Os dois são diferentes, você é acadêmico ou você é intelectual. Hoje em dia, lá fora, o que se busca na academia é ser acadêmico e não ser intelectual. Eu tento ser acadêmico e eu não tenho pretensão nenhuma de ser intelectual. Mas, a maioria dos acadêmicos brasileiros tem a pretensão de ser intelectual. Pretensão. E não são nem uma coisa, nem outra. (PESQUISADOR 10).

O segundo mecanismo de controle da produção vem das agências de fomento à pesquisa. O acesso às bolsas em suas diversas modalidades passa pelo atendimento dos critérios de produtividade. Por exemplo, na ata de reunião realizada em abril de 2013 pelo Comitê Assessor de Administração e Contabilidade para reavaliação de todos os bolsistas produtividade em pesquisa – PQ – do CNPq, o indicador com maior peso na avaliação era a produção intelectual (artigos e apresentação em eventos) totalizando 50% do total (CNPQ, 2013a). O mesmo CA, reuniu-se em junho do mesmo ano, dessa vez avaliando as propostas para os projetos de pesquisa para a Chamada Universal 14/2013. Na ata da reunião, o único dos "problemas mais freqüentes" que não tinha relação direta com a estrutura interna dos projetos enviados era a "baixa produção acadêmica dos proponentes" (CNPQ, 2013c, p.2).

A própria CAPES tem um papel importante de medir produtividade através do *paper*. Então isso acabou fazendo com que todo mundo se cansasse, todo mundo. Aí, meu amigo, a pressão vem em cima do professor, que vem da CAPES, que passa para o programa, que passa para o professor que passa para seus orientandos... E como o *paper* é de certa forma uma condição de ascensão, seja para você entrar em um doutorado, seja para você arrumar um emprego depois, vai dando uma espalhada, né? E se a gente vai eclodindo esse exato valor, os caras vão ficar sempre com essa mentalidade. Aí os negos vão publicando um monte de merda. Você olha para os índices, cheio de publicação que dá pra limpar a bunda, não tem nada de produtivo ali, né? Não tem nada que avança, então esse é um problema que a CAPES tem, de fazer um quadro de merda, quadro ruim... (PESQUISADOR 10).

A concorrência, objetiva ou subjetiva, explícita ou implícita, entre os pesquisadores pode vir a se configurar como um mecanismo de controle. Como estão inseridos em uma lógica que premia a produtividade, os professores-pesquisadores acabam por incorporar – e reforçar – os valores à ela subjacentes, como a busca por reconhecimento pelos pares, pelas instituições diversas e pela própria sociedade. Nesse sentido, ser produtivo pode ser, em um limite, o equivalente à excelência acadêmica e, em outro, um critério de empregabilidade. Entretanto, dado seu caráter – novamente – estruturante, isso pode incrementar os níveis de pressão e de exigência por maiores escores de produtividade em todo o conjunto das relações de produção, espalhando-se por entre os professores-pesquisadores e os orientandos (i).

**(i):** - Pergunta: O que se deve essa disputa por publicação, você diz que você faz 300 e o outro tenta fazer 350, o que se deve isso? Por que isso ocorre?

- Resposta: Da natureza humanas (risos), eu acho que é uma questão de status acadêmico, não sei.

- P: Uma questão de legitimação perante a seus pares?

- R: É, eu acho que é. (PESQUISADOR 7).

**(ii):** É a maior conquista da minha vida [bolsa produtividade], não é por 1100, mas você sabe que hoje tem mais ou menos 7000 doutores na área, formados, iniciativa privada ou educacional, 800 ou mais que 800 e saber que tem 50 produtividade, você tem que ser top 50 dos 7000! (PESQUISADOR 2).

**(ii):** Tinha um professor na [instituição], que eu cito, que a disciplina dele, de teoria de organizações... Eu acho que tinha, facilmente, 20 artigos dele. Então o que acontece? Está errado? Não está errado. [...] Ele fez uma estratégia de poder que é o de aumento do espaço, se ele quiser ser o mais citado do país ao longo de muitos anos. [...]



eu não vejo problemas em citar colegas, minha opinião confronta a vaidade? Eu não sei te falar, mas o nosso meio, de professor e doutor, é só vaidade e eu acho que vaidade por vaidade, eu deveria ser o pai delas, porque eu tenho um currículo que eu cheguei essa semana na secretária de recursos humanos da [instituição] e fui entregar pra mandar pro pós-doutorado e ela me falou: 'Mas o teu currículo é maior que o de orientador', e eu fui comentar com a servidora que o meu ainda estava em letra menor. (PESQUISADOR 2).

Eu fico chateado em saber que o ministério da tecnologia tenha uma verba muito pequena pra bolsa PQ, então eu te falo de novo: ter uma bolsa PQ é o maior sinônimo de força que alguém pode ter. Eu respeito o cara do PQ não só por produtividade, mas porque é difícil conseguir, é um trabalho muito grande. Então eu vou falar aqui: o que mais me deixa satisfeito em minha vida é falar que eu já publiquei em *journal top*, já fiz isso, já fiz aquilo e ganhei a bolsa. Então eu estou satisfeito, se um dia não der mais certo a bolsa, tudo bem, nada é pra sempre, você não pode ser o Schumacher sempre durante todo o tempo, uma hora vai cair na performance, normal, mas eu acho legal. (PESQUISADOR 2).

#### 6.4. O produto

Entretanto, esses elementos de pressão por produção que acometem os professores-pesquisadores desnudam uma pequena parte dos processos de trabalho do qual fazem parte. Na realidade, tais elementos perpassam a atividade de pesquisa, impondo prazos e metas objetivas e subjetivas de produção. Nesse sentido, podem ser interpretados como resultado e um ponto de partida das atuais relações de produção dentro da academia. As pressões pela intensificação de publicações é um ponto de partida para se entender como professores-pesquisadores estabelecem relações de produção com seus orientandos e com seus colegas, interpretam as relações delineadas com a instituição, em especial à

coordenação do seus programas de pós-graduação, compreendem o acesso às bolsas e as relações estabelecidas com a academia de uma maneira geral a partir dos principais órgãos de avaliação e fomento – CAPES e CNPq, principalmente – e constroem as noções de qualidade em pesquisa, principalmente – mas não exclusivamente – através das formas como percebem os periódicos e as métricas de avaliação. Desse conjunto de relações, o *paper* possui significado especial por ser uma espécie de produto mediador. Por outro lado, dado o caráter estruturante das relações de produção, as pressões por produtividade devem ser interpretadas, também, como resultado, como consequência dinâmica das interações dos professores-pesquisadores com essas relações de produção. De mediador, o *paper* é agora significado como produto-fim do processo de trabalho acadêmico, resultado dos esforços acadêmicos na produção e para o qual devem se mover consideráveis esforços estruturais e intelectuais, dando sentido e reforçando as relações entre todos os elementos anteriormente destacados. É, dessa forma, um intermediário fundamental das relações acadêmicas ao mesmo tempo em que se torna um fim em si mesmo.

O processo de trabalho acadêmico na pós-graduação *stricto sensu* é orientado à produção de *papers*. E, para isso, ele precisa atender a um duplo propósito: (i) incentivar e dar vazão à produção acadêmica, ao mesmo tempo em que (ii) instrumentaliza os pós-graduandos com as técnicas necessárias à condução de pesquisa, cujo objetivo é novamente o incremento da produção. Existe um caráter idealístico nas significações dadas aos propósitos – prementes – da pós-graduação em Administração, aparentemente conflituoso com a linha de produção acadêmica de *papers*. É letra morta, por exemplo, o entendimento de que a função primordial da pós-graduação *stricto sensu* seja a de preparar pesquisadores. Pessoas que sejam capazes de "atuar na fronteira do conhecimento" (PESQUISADOR 10), com "autonomia, [...] discernimento, energia, capacidade pra desenvolver seus próprios *drives* de conhecimento e multiplicação" (PESQUISADOR 11), enfim, "o lugar onde você avança a fronteira do conhecimento, descobre novas coisas, novos modelos, novas tecnológicas, novas ciências" (PESQUISADOR 3). Entretanto, esses propósitos são subsumidos ao caráter *paperialista* da formação da pesquisa quando o aparente conflito se desfaz e compreende-se que, na "fronteira do conhecimento", a intermediação é sempre feita por *papers*. Não raro, esse *paperialismo* traz, à

reboque, a necessidade de subsumir o processo de trabalho a uma nova instrumentalização na medida em que torna-se necessário adaptar a produção à língua inglesa: "[...] é a língua de mediação acadêmica ali na fronteira. Se eu não mover a fronteira, eu nunca saio do papel de comprador de teoria. E eu quero assumir o papel de fornecedor de teoria." (PESQUISADOR 10). Isso re-configura a noção de pesquisa e de qualidade: "Os mais qualificados vão escrever bons artigos, e aqueles que [...] conseguem escrever bem em inglês, ao mesmo tempo em que conseguem utilizar bem a estatística avançada, conseguirão publicar" (PESQUISADOR 4).

Na elite da formação *stricto sensu*, os professores-pesquisadores esperam que o pós-graduando seja capaz de conduzir suas próprias reflexões, gerenciar seus próprios projetos de pesquisa, avançar com as teorias, enfim, que seja capaz de expandir as bases da produção acadêmica. Tanto mais ele será capaz de atuar dessa forma quanto melhor ele tenha se instrumentalizado com a capacidade de confeccionar *papers*. Na outra ponta da formação, nos programas menores, atuar na fronteira do conhecimento pode ser um objetivo demasiado ambicioso. Isso não tira, entretanto, a necessidade da instrumentalização para a produção. Na realidade, o fato do programa estar situado na periferia da produção acadêmica resulta na necessidade de expansão da produção quantitativa de forma a suprir a deficiência na distribuição na "fronteira" (ii).

(ii): - Na verdade, nós nos programas pequenos – ou pelo menos na [instituição] – não fazemos, do meu ponto de vista, uma orientação convencional. Nós de fato fazemos correções até de linguagem, etc., etc. Para mim, somos de fato co-autores dos trabalhos dos alunos. Mas nos últimos 2 ou 3 anos os alunos estão se tornando um pouco parecidos com nós professores, isto é, estão se tornando demasiadamente preocupados com publicação. A consequência desta obsessão prematura é que o aluno mal terminou o mestrado e já vai para um doutorado, abandonando sua dissertação sem qualquer escrita relevante (ou deixando para o orientador fazer as correções que poderiam possibilitar a publicação). Ou então passam o tempo todo publicando resultados de trabalhos de disciplinas (que para mim são prematuros) e, quando terminam seu primeiro trabalho relevante (a dissertação), já não querem publicá-lo porque – segundo eles – já publicaram muito. (PESQUISADOR 4).

Porém, entre esses dois mundos acadêmicos, dos que se propõem a instrumentalizar os pós-graduandos a atuar na fronteira do conhecimento e dos que estão na periferia da produção acadêmica, existem questões comuns. Aliás, é um erro imaginar que esses dois pólos são antagônicos, uma vez que não estão em causa diferenças significativas nas relações de produção ou, mais especificamente, nos processos de trabalho de cada um deles. As pressões por publicação, as percepções do corpo docente e discente sobre a necessidade de se produzir *papers*, as demandas orientadas pela coordenação do curso, enfim, as mesmas questões são compartilhadas por todos que estão flutuando entre esses dois pólos. Apenas, mudam-se as possibilidades de distribuição de um produto de mesma espécie que acentuam – às vezes, porém nem sempre – diferenças no produto – e, novamente, não na sua produção. Em instituições posicionadas no topo da hierarquia da pós-graduação, as pressões podem ser direcionadas à internacionalização (i), enquanto que, na periferia, os alvos podem ser periódicos mais modestos na escala Qualis. Nesse sentido, as relações que se estabelecem entre os professores-pesquisadores e os orientandos têm em comum o fato de que as pressões por produção subjazem as significações de ambos e em qualquer dos pólos acima aventados. O que torna qualquer divisão qualitativa entre esses pólos de pouca utilidade para as reflexões sobre o caráter *paperialista* da produção acadêmica.

**(i):** Lá só se fala 'internacionalizar, internacionalizar, internacionalizar. Absurdo isso. Se chega um gringo, pronto, ele é o melhor do mundo e os brasileiros não são nada. Se tem um aluno estrangeiro na turma a aula tem que ser em inglês! O resto dos alunos que se virem, porque o aluno internacional vai ter todos os privilégios. Uma total síndrome de vira-lata. Eu não vou dar aula em inglês para os meus alunos brasileiros. E no doutorado todas as discussões são feitas em cima de autores e *papers* internacionais. Artigo brasileiro? Não vale nada lá não. Em todas as disciplinas só entra *paper* em inglês. Meu orientador mesmo, depois da qualificação, me disse para buscar *papers* em inglês para trabalhar minha metodologia. 'Porque eles têm uma diversidade maior de métodos', ele disse. Lá não se pode nem dizer que existe pressão para se ler artigo internacional. É uma crença de que só é artigo se for internacional. (DOUTORANDO 17).

## 6.5. Os lugares da produção

Em geral, os ritmos de produção são estabelecidos nas disciplinas, nos grupos formais e informais de pesquisa e estudo, nas orientações ou individualmente por cada professor-pesquisador ou orientando. Apesar das pressões por produção se espalharem por todos os sujeitos das relações de produção – as vezes se iniciam nas próprias coordenações dos cursos –, em geral esses "lugares" da produção não possuem uma articulação mecânica entre si. Nesse sentido, não se pode dizer que disciplinas, grupos e orientações organizem a produção racionalmente, com divisões de trabalho pré-estabelecidas ou com quotas de produção divididas entre as partes. O ritmo, a intensidade, a quantidade, as etapas, enfim, o processo de trabalho é organizado de forma predominantemente orgânica.

É o discurso que nós entregamos pra ele e é o discurso que a coordenação do curso também vende pra ele. Então naturalmente começam a enxergar a coisa a partir de artigos. Agora, existem escolas que eu vejo que o negócio é muito mais neurótico, completamente, chega ao ponto da pessoa se gabar de ter 15 artigos enviados para EnANPAD nos últimos três anos, entendeu? É como se o número fosse mais importante que tudo. Quando você vai ver, é um monte de porcaria, mas não importa pra eles. O que importa é o cara ter 15 trabalhos. [...] os caras não querem nem saber, pra eles B5 ta valendo, B4 ta valendo, B3... Desde que suba o pontinho. (PESQUISADOR 3).

Olha, tem as exigências da escola, então eles têm que se submeter às regras da escola. Agora eu incentivo bastante que participem dos projetos, porque mesmo todos esses *papers*, os de volume e os *papers* estrela são *papers* que vêm de projetos de pesquisa financiado, normalmente. Então eu os encorajo a participarem dos projetos pra que eles desenvolvam essa capacidade de entender

uma idéia e escrever sobre ela. Então eu encorajo nesse sentido, eu não exijo, mas eu encorajo. Já saiu coisas boas, até trabalho de disciplina que foi publicado na RAC, por exemplo. (PESQUISADOR 3).

Mencionou-se, logo acima, que a mão-de-obra orientanda é absorvida pela estrutura de produção das instituições e inserida em suas divisões internas de trabalho acadêmico. Essas divisões, em geral, são: a) as disciplinas dos cursos de pós-graduação; os grupos formais ou informais de pesquisa e estudo; c) os esforços individuais dos orientandos; e d) os acordos firmados entre orientandos e orientadores. Esses são os "lugares" da produção acadêmica na pós-graduação. São nesses "lugares" que se estabelecem as relações de produção e a partir deles que os sujeitos interpretam – ou impõem-se – as metas de produção. E é a partir desses lugares que o processo de trabalho acadêmico ganha em complexidade. Ainda, como a incorporação da mão-de-obra orientanda se dá de forma sub-reptícia às relações pedagógicas reais ou idealizadas, as significações dos orientandos e professores-pesquisadores para cada uma dessas divisões podem variar significativamente.

a) Professores de disciplinas podem ou não optar pelo *paper* como avaliação final e sugerir sua posterior publicação. Esse tipo de recurso, apesar de comum a todos os programas de pós-graduação, é particularmente estratégico para os cursos menores (i). Para esses programas, o esforço de produção dos alunos é desejável e percebido como elemento condicionante para a manutenção ou a elevação da nota do curso. Entretanto, é a partir da disciplina que a estrutura curricular de um curso é montada. Ela é a representação *par excellence* da relação pedagógica da instituição com o aluno e a sala de aula é o *lócus* da relação ensino-aprendizagem. Por isso mesmo, é o lugar onde o modo de produção baseado em *papers* encontra um pouco mais de resistência e onde as fronteiras do atual *ethos* da produção acadêmica ainda podem estar em disputa (ii).

(i): Eu faço 2 *papers* sempre: um *paper* eu faço eu sozinho, quase sempre tento tirar um ou dois da minha vida. No ano, eu tento tirar 1 pra mim e normalmente eu tento tirar 3 ou 4 pros alunos, ou sai da dissertação ou sai da estruturação da minha disciplina no mestrado. A minha disciplina no mestrado – no doutorado se tivesse – ela é criada no sentido de gerar um produto que é o artigo, porque a CAPES exige isso do meu programa. Tem professores, que eu sei de conversa, que não gostam do produtivismo de *paper*, que acham que a maneira interessante de aprender seria a discussão ou a aula, enfim. (PESQUISADOR 2).

(i): Na última reunião do colegiado do curso foi levantada essa questão [*paper* de disciplina]. Eu particularmente não gosto, mas sou coordenador e sou pressionado a produzir. E, cara, não adianta, tem professor que produz pouco e eu tenho que me virar pra aumentar a produção (PESQUISADOR 12).

(ii): O que acontece é que os professores pedem artigo no final de disciplina e o sujeito nem fez a dissertação ainda, nem tem experiência de pesquisa e vai escrever um artigo sobre outra área. Tudo bem, não vejo problema nenhum, mas eu acho que tem uma fase que o aluno passa que é a fase da prática da pesquisa mesmo e a pesquisa de campo é importante, seja bibliográfica ou seja indo em uma empresa em uma fábrica com entrevista, analisando, transcrevendo. Eu acho que tem que ter essa experiência do concreto. Especialmente nas universidades públicas, o aluno entra muito novo sem nenhuma experiência na vida e sai escrevendo sobre uma coisa que ele nunca viu. (PESQUISADOR 5).

(ii): Hoje a obsessão dos professores contaminou os alunos, com a diferença de que eles ainda são imaturos para publicações em tanta quantidade quanto se vê. O aluno mal entrou no mestrado – em uma área de formação teórica e metodológica tão frágil quanto a nossa – e já está escrevendo artigos em disciplinas, indo para eventos e, pior, mandando os artigos para revistas (pior ainda, os artigos estão sendo aceitos). Eu também fiz isso, com o primeiro artigo que escrevi para uma disciplina no mestrado. E depois percebi que era um equívoco, porque quando terminei a dissertação e fui reler o artigo, vi que havia escrito algumas bobagens. A diferença, acho, é que o erro

que eu cometi com um artigo (todos podem errar, certamente) os alunos de hoje cometem com 10, 15 artigos! Conheço aluno que terminou seu mestrado com quase 20 artigos publicados! É possível isso? Com qualidade, não. (PESQUISADOR 4).

É preciso salientar, contudo, que essa resistência não tem mostrado condições de se impor com força suficiente para se constituir em uma resistência significativa aos modos de produção acadêmicos. Mesmo os programas maiores acionam a mão-de-obra orientanda para produção de *papers* através das disciplinas. Isso se deve ao fato de que, mesmo que o programa como um todo não sinta ser necessário o uso das disciplinas para o alcance das metas de produção estabelecidas, ainda assim continuam valendo as metas individuais com as quais cada professor precisa lidar. O conjunto do programa pode, perfeitamente, absorver o impacto de um ou outro professor que não tenha batido metas produtivas. Mas, individualmente, tais professores-pesquisadores necessitarão lançar meios próprios para poder sobreviver dentro do programa, e a disciplina tem uso recorrente para cumprimento de metas (iii).

(iii): Quando os professores das disciplinas percebem que não vão conseguir cumprir as necessidades de pontuação eles acabam deslocando isso para os alunos. Daí começam a pedir *papers*. Mas o professores têm ciência daqueles alunos que podem produzir alguma coisa melhor e ele não vai pedir para que **todos** coloquem seu nome no *paper*. (DOUTORANDO 13).

b) Se na disciplina as fronteiras entre o produtivismo acadêmico e o caráter pedagógico do curso ainda evidenciam pontos de conflitos, nos grupos formais e informais de pesquisa são onde mais se radicalizaram as relações acadêmicas de produção em termos de relações normais de produção capitalista.



Nos sistemas de produção fabris tradicionais, a posse sobre o produto do trabalho é transferida do seu produtor imediato para aqueles que detêm os controles sobre os processos de produção. Quanto mais é intensificada a divisão do trabalho, maior é a perda do controle do trabalhador sobre o próprio processo de trabalho e mais se avança nas superposições hierárquicas entre o produto do trabalho e a sua posse (BRAVERMAN, 1987).

Entretanto, na produção acadêmica, o produtor ainda detém expressiva parcela de controle sobre seu processo de produção, daí o caráter conflituoso das relações de propriedade imediata. Mas, quanto mais se acentuam as formas capitalistas de produção sobre o trabalho acadêmico – com intensificação do trabalho e maior exigência de *outputs* acadêmicos, como visto no capítulo 5 – mais surgem divisões de trabalho no interior dos processos de trabalho da pós-graduação. Grupos de pesquisa passam a ser gerenciados com divisões de trabalho e controle das etapas de produção. É possível que isso seja particularmente acentuado em Administração, dado a própria natureza do curso. Por outro lado, mesmo pesquisadores da área que advogam por formas organizacionais alternativas e que direcionam suas reflexões sobre objetos pouco tradicionais, têm acentuado as práticas tradicionais de gestão sobre seus próprios projetos. Isso significa que entra em ação e estão em curso mecanismos estruturantes nos processos de trabalho, relativamente independentes das vontades específicas dos sujeitos envolvidos.

Minha trajetória [no gerenciamento do grupo de pesquisa] envolve planejamento, envolve performance, envolve mecanismo como orçamento, planejamento estratégico, balanço, ou seja a idéia de controle gerencial está na minha veia. Mas pra qual lado eu vou, eu vou percebendo durante a demanda: 'espera aí, o mundo que eu tenho acesso – que pode ser restrito ou pode ser amplo, aí vai depender de como você quer orientar isso – o que ele está pedindo agora?' [...] O indicador fundamental pra mim é o seguinte: os artigos que eu gero, aquilo que vai tomar tempo, é o meu projeto. Mas assim como eu tenho pessoas que participam do meu projeto, eu participo de projetos de outros. Artigos do meu projeto eu sou o autor principal, aquilo que eu participo dos meus colegas, eu sou o co-autor, então a gente vai separando isso. (PESQUISADOR 11).

Eu coordeno um grupo de mais ou menos 15 pessoas. Eu trabalho com subgrupos de pesquisa e então faço reuniões com os subgrupos. Normalmente, ficamos a manhã inteira definindo quem vai fazer o que. No [projeto 1], por exemplo: 'quem vai a campo, quem não vai, etc?'. Na reunião do [projeto 2] tinha um problema porque o campo ficava em outra região. Então 'quem viaja, porque viaja, porque não viaja, etc?' Eu controlo os grupos e coordeno o dinheiro. Eu monitoro os editais do CNPq. 'Saiu o Universal do CNPq, quem eu vou mandar? O que podemos mandar?'... 'Se eu sou o coordenador, quem será o sub-coordenador?'... 'O ex-orientando, o orientando atual ou aquele que precisa de pesquisa para a tese?'... 'Quem vai tocar, como vamos escrever o teórico e o metodológico para o tal edital do CNPq?'. Com os grupos que já estão trabalhando o empírico, é diferente. Eu preciso ver quem ficou de coletar, quem foi o responsável pelas transcrições e quem vai fazer a análise. Um grupo fecha o relatório, eu leio o relatório e sou o responsável por fechar o relatório financeiro. [...] voltando aos grupos, decidimos então: 'o que vamos produzir?' 'Quais são os *papers* que vão sair desse relatório?'... '2, 3, 4 *papers*?'. 'Quem são os autores? Como vai ser escrito?' Tem as entrevistas e os campos então são vários *papers* que podem sair. (PESQUISADOR 9).

Quando se acentua a divisão do trabalho acadêmico, a questão da disputa da propriedade imediata do produto acadêmico se dissolve. Se a propriedade imediata do *paper* está em disputa em relações individualizadas (professor de disciplina x aluno; orientador x orientando), ela deixa de fazer sentido em processos de trabalho com divisões de trabalho mais acentuadas e que resultam em maior parcelamento do processo. São os mecanismos capitalistas de controle do processo de trabalho que vão definir, no limite, as relações de propriedade imediata sobre o produto acadêmico, em especial, o *paper*. Questões caras à academia, como a apropriação do trabalho intelectual de outros, são arbitradas pelo modo capitalista de produção. De certa forma, esse modo capitalista de produção incorpora as relações de propriedade a partir do parcelamento do processo de trabalho.

c) Os controles que se estabelecem sobre os orientandos e sua produção acadêmica se dão de variadas formas e se iniciam no momento em que estes entram nos programas de pós-graduação. É possível que alguns controles sobre a produção acadêmica se estabeleçam e se façam sentir mesmo em estágios anteriores, quando potenciais candidatos se envolvem em pesquisas na graduação

com vistas à qualificação para o ingresso no mestrado ou no doutorado direto. Mas é na pós-graduação que a ênfase na produção de *paper* se evidencia.

No mestrado não há tempo para publicar. Todo o esforço tem que ser direcionado para a dissertação, caso contrário não dá tempo. Mas apesar dos professores dizerem que o aluno não precisa entrar nesse mundo das metas de produção, é sabido que se ele não produzir ele não entra depois no doutorado. Eles estão dizendo que é importante escrever para que o aluno aprenda como funciona, mas na verdade eles estão cobrando do aluno porque senão no outro ano ele não entra no outro programa [doutorado]. (DOUTORANDO 14).

Como dito, dentro dos programas, a pressão por produção pode ocorrer nas relações entre orientador e orientando, nas disciplinas específicas ou mesmo através dos discursos institucionais, direta ou indiretamente. Os discursos institucionais diretos podem se dar, por exemplo, por meio de correspondências sobre eventos ou periódicos, enfatizando a necessidade de submissões por parte dos alunos, ou ainda através de seminários ou palestras de apresentação dos cursos e dos programas. Os discursos indiretos, mais sutis, podem se dar por meio da transferência do centro de cobrança do nível pessoal para o nível organizacional e vice-versa. Dessa forma, alunos e professores podem transferir a responsabilidade da cobrança mútua para um ente abstrato e impessoal, o programa. O aluno pode se sentir impelido à intensificar sua produção como um movimento de adesão às "regras do jogo", mesmo que não tenham sido deliberadamente e explicitamente expostas pela instituição (i). Por outro lado, professores podem se colocar como intermediários do controle da produção, transferindo, à instituição, o ônus da cobrança. No sentido inverso, os sujeitos podem assimilar e reproduzir o discurso organizacional sem se perceberem como vítimas ou algozes da situação. Nada fora do comum, aliás, que o façam no sentido de reforçar os imperativos da produção, intervindo em favor da necessidade de intensificação dos ritmos de trabalho acadêmico. Esse é o aspecto estruturante dos mecanismos de controle da produção acadêmica no interior das relações de produção.

d) É normal que, ao se firmar acordos sobre orientação, o orientando já tenha conhecimento prévio de suas necessidades de produção de *papers*. Mas isso pode ser reforçado por discursos explícitos, principalmente quando o orientador estabelece metas objetivas ou subjetivas, ou por discursos implícitos, quando o orientando já possui suas próprias camadas de interpretação sobre o produtivismo acadêmico e as utiliza para reforçar os aspectos estruturantes mencionados acima. É normal, contudo, que todos esses níveis explícitos ou implícitos de cobrança por produção estejam juntos, expressando-se ao mesmo tempo nas relações. Enquanto os discursos implícitos só se efetivam quando percebidos pelos sujeitos das relações (i), os discursos explícitos são mais diretos, estabelecendo, por exemplo, metas claras de produção (ii).

**(i):** Quando você vai pedir para o professor te orientar isso já fica claro, não é? Vocês conversam sobre os interesses de pesquisa, e isso já está previamente amarrado com a linha do programa. Ele diz que pode contribuir mais aqui, menos ali... Mas desde o início já fala sobre a importância de publicar. Isso já fica estabelecido na primeira conversa. (DOUTORANDO 1).

**(ii):** As vezes o professor cobra até em aula. Ele diz 'olha, pessoal, todo mundo da linha de pesquisa precisa submeter para o congresso, especialmente meus orientandos. Então você vê que a cobrança ocorre até na frente de todo mundo (risos). Todo mundo já fica sabendo quem é orientando do professor. – Pergunta: a questão da co-autoria está aí implícita? – Claro, o professor nesse caso vai ser sempre co-autor. (DOUTORANDO ).

## 6.6. A propriedade imediata do produto

Os acordos explícitos ou implícitos de produção acadêmica encerram uma outra questão mais complexa, igualmente candente, referente ao primeiro nível de propriedade do *paper*. O primeiro nível de propriedade do *paper* é aquele em que os sujeitos se percebem como proprietários imediatos de sua produção, independente do aspecto legal encerrado na questão. É normal que a submissão do *paper* ao periódico implique na transmissão da propriedade legal do trabalho para o editor. Nesse momento, autor e obra se tornam independentes e, no limite, o próprio autor passa a necessitar de permissões especiais para distribuir sua obra em meios alternativos ao periódico. Entretanto, no primeiro nível, o que está em disputa é a propriedade simbólica da obra. Aquela na qual o autor se identifica sobre o que foi produzido e no qual se encontra o esforço intelectual do trabalho acadêmico.

Enquanto as metas de produção são essenciais para a manutenção ou o incremento dos níveis de produtividade do programa, a autoria tem especial valor para os orientadores. É no orientador que se encerram os mecanismos mais agressivos e explícitos de controle das metas produtivas. Sua baixa produção pode significar a não permanência no quadro de professores da pós-graduação ou ainda a impossibilidade de se obter financiamento para as pesquisas junto aos órgãos e agências de fomento. Dependendo do nível em que se encontra nas relações acadêmicas de produção, sua carreira acadêmica está intimamente ligada à capacidade de produção, principalmente de *papers*. Os programas de pós-graduação podem estabelecer metas objetivas de produção por meio de pontuações mínimas, normalmente conversíveis segundo as classificações dos periódicos no sistema Qualis Capes. Assim, a produção intelectual do orientando pode encerrar uma dupla contribuição e, por isso mesmo, de imediato, um duplo mecanismo de controle: os *papers* produzidos são importantes tanto para a classificação do programa quanto para a carreira docente do orientador.

Aqui na [instituição] eles estão surtando. Eu não sei como funciona nas outras instituições, mas aqui a pressão é tão grande, a meta do triênio é tão alta, tem que ter produção internacional, etc., etc., que não tem outro jeito, os professores têm que colocar os orientandos para trabalhar mesmo, senão não conseguem. E aí é daquele jeito: o orientando manda o artigo pronto, as vezes o orientador lê as vezes não, mas submete com o nome do orientador mesmo. (DOUTORANDO 17).

Mas, o problema da autoria leva à necessidade de se estabelecer os papéis e as participações dos sujeitos envolvidos na construção do *paper*. É necessário que hajam regras sobre autoria e co-autoria e sobre a efetiva participação do orientador e do orientando na construção do *paper*. Quem será o primeiro autor e em quais condições admite-se a inclusão de um co-autor. Esse é um dos momentos em que o orientando possui o menor nível de controle sobre aquilo que produz. De fato, para ele, há poucas possibilidades de se negociar autoria e participação do orientador, e é esse último que estabelece as regras explícitas ou implícitas. Como resultado, é comum que o orientador seja classificado como co-autor independente de sua participação na construção do *paper* (i). E, nesses casos, as regras implícitas só se tornam evidentes quando a sua não observação causa algum desconforto na relação orientando-orientador (ii). Em casos mais extremos, contudo, o orientador pode se impor como 1º autor mesmo sem qualquer participação na construção do *paper* (iii).

**(i):** Estou trabalhando em um *paper* nesse momento, que é um trabalho anterior à conversa que eu tive com meu atual orientador para definir a orientação, mas provavelmente ele entrará como co-autor. (DOUTORANDO 14).

**(i):** Olha, pelo que vejo com os colegas o normal é isso mesmo. Mesmo que o orientador não tenha participado diretamente do trabalho, ele entra como co-autor. Vou te dar um exemplo: eu coletei um dado para minha tese. Era só um dado no meio de um monte de

outras coisas que eu precisava levantar para fazer minha tese. Como eu achei esse dado interessante, eu fiz um artigo a partir desse único dado. Meu orientador nem viu o trabalho, mas como estava relacionado com a minha tese eu coloquei o nome dele, porque o artigo fazia parte de um projeto maior que era a tese. (DOUTORANDO 1).

(i): Aqui na [instituição] o mais comum é o orientador só ver o *paper* pronto antes de ser submetido. As vezes pede para mudar alguma coisa. Inclusive aqui tem casos assim: o orientador pede para o doutorando orientar o mestrando. O orientador nem participa da orientação da dissertação da pessoa, o que dirá do artigo da dissertação. E isso é algo que acontece com bastante frequência. O doutorando orienta a dissertação do cara, e aí, na hora de publicar, publica com o nome dos três juntos. (DOUTORANDO 17).

(ii): Eu participei de um Enanpad sem colocar o nome do meu orientador. Era um trabalho que tinha feito sozinho, sem relação com a dissertação. Mas meu orientador ficou chateado e disse 'olha, da próxima vez, coloque o meu nome. Estamos trabalhando juntos. (DOUTORANDO 12).

(iii): Meu orientador entrava como primeiro autor em tudo. Mesmo sem ter lido nem discutido comigo o assunto. Teve um que eu fiquei super chateado porque foi para uma revista. Ele nem leu, mas ele ficou como primeiro autor. E aí está o trabalho publicado, sem ele ter feito nada. Com ele era assim, e era na pressão mesmo. Não tinha essa de estar me sentindo em débito com o orientador não, era uma imposição mesmo. (DOUTORANDO 18).

(iii): Tem professor que exige que seja colocado como primeiro autor. Quando eu estava com o [professor], e fiquei com ele uns seis meses mais ou menos, ele exigia que ele fosse sempre o primeiro autor. As publicações que eu tenho com ele, ele está como primeiro

autor, embora tenha sido eu quem escreveu e ele mal tenha dado uma olhada no artigo. (DOUTORANDO 17).

Como dito, na busca por produção misturam-se mecanismos objetivos e subjetivos de controle. Assim, é possível que o orientando perceba a co-autoria imediata do orientador como uma condição necessária para a continuidade da relação de orientação ou para a manutenção dos níveis subjetivos de convivência mútua (i). Esse tipo de situação não resulta, necessariamente, em desconforto para o orientando. De fato, é comum que haja cumplicidade com as necessidades de produção do orientador (ii) ou ainda que o orientando perceba que sua produção resulta daquilo que é construído direta ou indiretamente nas orientações (iii).

**(i):** Eu sempre publiquei. Então nunca tive cobrança. Mas eu tenho colegas com o mesmo orientador que não publicam e isso gera um mal-estar. Porque publicar é importante para a que a convivência com seu orientador seja mais harmônica. (DOUTORANDO 1).

**(ii):** Sempre que eu posso, eu coloco o nome do orientador. Eu nunca submeto artigo pra revista ou congresso com o nome dele sem ele saber, isso eu não faço. Mas eu sempre tento por o nome dele. Eu fico com um pouco de dó, sabe? Ter que fazer tudo isso de ponto, toda essa pressão, então eu não me importo nem um pouco em colocar o nome dele. (DOUTORANDO 18).

**(iii):** Você tem os dados do projeto. Daí tem um congresso daqui um mês e meio. Você pega aqueles dados lá, trabalha efetivamente por duas semanas e manda o trabalho para o congresso. Nesse tempo curto, não deu nem tempo nem nada do orientador ler ou participar do trabalho, mas você coloca o nome dele porque os dados fazem parte desse projeto maior que ele participa das discussões. Eu acredito que é justo. E é o comum. (DOUTORANDO 1).



Com raras exceções entre os pesquisados, as relações de produção entre orientandos e orientadores não são conflituosas. Claro, não está em julgamento aqui as percepções subjetivas e pessoais, de tipo psicologizante, construídas entre os sujeitos envolvidos, mas apenas aquelas que estão diretamente relacionadas às relações de produção. Nesses casos, os mecanismos de controle dispersos por entre essas relações são, em geral, aceitos como parte das *regras do jogo*. O orientando nem sempre se percebe como sujeito das relações de produção ou controle acadêmicas. Ademais, quando ele interpreta as relações como sendo desses tipos, é comum que adote alguma entre as posturas estruturantes mencionadas acima – resignação, aceitação ou reforço. Nesse caso, o orientando interpreta a produção acadêmica como meio para construir sua própria carreira acadêmica, como forma de legitimar-se entre seus pares (colegas e professores), ou para reforçar as relações com o orientador. Dentre todas as entrevistas, nenhum orientando interpretou a produção acadêmica como meio de divulgação de suas pesquisas, tampouco como meio de contribuir para a construção do conhecimento. Enfim, quando a pressão por produção dispersa-se por entre as relações orientador-orientando, torna-se, em geral bem aceita.

Nem sempre as relações de produção são constituídas de forma vertical, em relações orientador-orientando. No interior dos programas, outros tipos de relações se estabelecem, com graus variados de horizontalidade e até mesmo sem participação de professores. Elas podem ser estabelecidas entre colegas orientandos ou organizadas por professores. Contudo, o normal é que essas novas relações aumentem o parcelamento e a fragmentação dos processos de trabalho. Entra em cena a publicação em grupo. Os orientandos podem participar de grupos de pesquisa formais ou informais que possam auxiliá-los na intensificação da produção. Os grupos formais são, em geral, conduzidos pelos orientadores e são constituídos por orientandos – as vezes dos diversos níveis, desde graduandos até doutorandos – com eventuais participações de outros professores. Os grupos informais também podem ser conduzidos por orientadores, sob a forma de grupos de pesquisa informais (i) ou, em seu formato mais flexível, através de alunos-colegas

com pouco vínculo para além de frágeis interesses em comum de pesquisa (ii). Em casos extremos, os mecanismos de controle podem se manifestar mesmo em relações entre professores, quando estas não possuem horizontalidade (iii).

**(i):** Éramos em quatro no grupo de pesquisa. O professor e mais dois colegas. A autoria era determinada pela contribuição: quem mais contribuía entrava como autor, seguido do primeiro co-autor até o último" – Pergunta: "Todos entravam como autores?" – Resposta: "Sim, todo mundo participava como autor, mesmo quem não tinha participado do *paper*. (DOUTORANDO 14).

**(i):** Fazíamos um rodízio. Alguém liderava um *paper* e depois distribuía para o restante do grupo para que todos fizessem observações. Conforme a participação ia se definindo a co-autoria. Era raro alguém não contribuir, mas mesmo assim todos eram co-autores. (DOUTORANDO 13).

**(ii):** Tem uma questão de camaradagem. A gente sabe que precisa publicar e tenta publicar sempre. Eu tenho esse grupo de colegas, então sempre alguém está escrevendo alguma coisa. E a nossa relação é muito boa, tem um carinho aí. Se eu escrevo e, de repente, esse meu colega não está em condições de escrever, eu sei que mais pra frente ele poderá estar melhor, enquanto eu, de repente, poderei estar em uma situação difícil, então dou uma força. – Pergunta: você coloca esses seus colegas como co-autores, é isso? – Isso. Mas porque eu sei que mais pra frente a situação pode se inverter, e aí quem vai precisar sou eu. (DOUTORANDO 9).

Aí eu sou obrigado a falar os podres da [instituição], te contar das coisas que estão acontecendo por lá. Tem muita situação de orientador fantasma<sup>63</sup>. Como existem regras de limite de orientação,

---

<sup>63</sup> O termo utilizado pelo doutorando foi outro. Entretanto, no seu entendimento, o termo original – compartilhado por colegas – possibilitaria facilmente a identificação da instituição e, obviamente, do programa de pós-graduação.

acontece de ter esse orientador fantasma. O cara coloca o nome como orientador, mas quem orienta é outro professor. Por exemplo, tem um professor lá que não tem publicação suficiente, então ele não pode participar de programa nenhum. Mas na realidade é o professor que mais orienta gente naquela instituição. Ele orienta "milhares" de pessoas que são oficialmente orientandos de outros professores. E aí o que você faz na hora de publicar artigo da dissertação do cara? O nome do orientador que nem orientou a dissertação do cara, e muito menos viu o artigo, entra! E daí então entram três autores: o orientador de verdade, o orientador oficial e o aluno. E isso também é muito comum. Esse professor que orienta de verdade é muito meu amigo. Porque que ele aceita? Porque tem medo de ser mandado embora, só por isso. Mas ele é revoltadíssimo com isso. Mas, primeiro, ele precisa de publicação também. Ele não participa dos programas porque não tem publicação, então ele faz isso para pelo menos publicar o artigo [da dissertação]. E também porque ele tem medo de ser mandado embora. E aí da confusão na hora da banca. Chega na hora da banca tem que ir os dois orientadores. Porque o que você vai fazer? Você tem um orientador oficial que não sabe nem sobre o que é a dissertação, então o outro professor tem que estar lá. E aí já deu briga... (DOUTORANDO 17).

A disputa pela propriedade simbólica do *paper* ocorre em todos os "lugares" da produção acadêmica. Dela, decorrem duas questões principais: a da efetiva participação de cada uma das partes na produção; e da hierarquia dos autores no produto final. Entretanto, essas questões podem enganar pelo suposto verniz racional com a qual se apresentam. Muitas vezes, essas definições estão implícitas e são mediadas por relações de poder entre o orientador e o orientando (i). A questão ainda ganha novos contornos quando entra em cena a inclusão de outros co-autores de pouca ou nenhuma participação efetiva na construção do produto (ii), ou quando o professor-pesquisador entende que o produto é de sua propriedade independente da participação de outros contribuintes (iii).

**(i):** Boa parte dos professores se comportam com uma questão hierárquica: 'eu sou o chefe, você é aluno. Trabalha e coloca meu nome no *paper*. Eu nunca fiz isso. Eu nunca fiz isso com um aluno meu, nunca mesmo, isso é sacanagem, mas é muito comum na academia brasileira. Aí nas revistas estão cheias de palhacinhos. A gente nomeia todos os caras que se comportam assim. Você vai discutir com o cara e sabe que o cara não está acompanhando

literatura, não sabe o que é relevância... Está cheio na academia brasileira. (PESQUISADOR 10).

(i): Se ele não voltar aqui e não fizer o trabalho comigo, adeus, sorte dele. Na verdade, azar dele, ele não vai poder ter a brilhante publicação em que meu nome também apareça. O *drive* é um pouquinho diferente. Para o aluno ele pode imaginar que é muito importante para o professor que ele gere um trabalho, a realidade não é essa não, pelo contrário, tem um monte de trabalho que eu não quero participar mesmo. (PESQUISADOR 11).

(ii): Alguém de uma outra instituição veio fazer uma disciplina, um curso de doutorado. Aí disse: 'acabou a disciplina, eu queria aproveitar e fazer um artigo, você topa?' Aí fizemos o artigo. Eis que, de repente, aparece o nome de outra pessoa, que era o orientador, quer dizer, o orientador automaticamente entrou como co-autor. É o último da fila, mas ele aparece. Isso é bem complicado, eu acho que não deveria ser assim, o aluno é a parte mais fraca e não vai dizer não para o orientador. Não vai dizer não para alguém que de alguma forma vai decidir a vida dele. Então, não me agrada. (PESQUISADOR 11).

(iii): Com todos esses anos de avaliação de trabalhos em revistas e em congressos eu já vi muitas coisas que são absurdas. Mas nós não temos condições de pegar todas essas coisas. Eu já peguei uma situação em que uma pessoa manda um trabalho que tinha sido apresentado num congresso que por acaso caiu na minha mão anos atrás... E eu reconheci aquele trabalho, fui ver e o trabalho era de quatro pessoas e foi mandado para a revista como sendo de uma pessoa só, nesse caso o professor. Ele ignorou as outras pessoas que estavam no trabalho e o trabalho era igual ao original com algumas pequenas mudanças. Eu devolvi à revista e denunciei. Mas eu já tive casos de pessoas que se apropriaram de conceitos meus e são professores conhecidos na academia. E sem citar meu nome e meu trabalho. (PESQUISADOR 5).

Essa disputa não é, necessariamente, conflituosa, tampouco ocorre em todas relações. Os limites entre a produção e a propriedade imediata são flexíveis ao longo do conjunto do sistema de pós-graduação. Nesse sentido, a propriedade pode ser compartilhada a partir do momento em que se firmam os acordos tácitos de orientação. O orientando se sente compelido a incluir seu orientador como co-autor imediato de toda a sua produção ao longo do processo ou até mesmo estendendo-se após terminarem as relações formais. Por outro lado, a propriedade pode ser objetivamente definida a partir de critérios comuns, geralmente estabelecidos pelo orientador, no qual estabelecem-se limites e níveis de co-autoria. Entre um e outro, as percepções coletivas, as *práxis* acadêmicas vão construindo os limites do aceitável para o compartilhamento da propriedade do trabalho do orientando. Por outro lado, tão mais se intensificam as necessidades de produção, mais os limites da propriedade no conjunto do sistema se tornam flexíveis.

Os rompimentos do *ethos* da produção acadêmica nas relações de propriedade são práticas bem conhecidas pelos pesquisadores (i) e, em boa medida, pelo orientandos. Não se trata de um mistério acadêmico, de um assunto sob o qual pouco se fala, tampouco um tabu a ser comentado em espaços privados, longe de situações comprometedoras. Ele é parte da estrutura das relações acadêmicas de produção. Muitos professores e programas utilizam a prática de apropriação da produção discente como forma de se manter no sistema de pós-graduação. Professores utilizam a prática na tentativa de permanecer ou fortalecer suas posições dentro dos programas. Programas incentivam a prática como forma de manter ou melhorar suas posições nas avaliações institucionais. É difícil medir em que nível e em qual intensidade ocorrem a apropriação, por parte do professor-pesquisador, do trabalho acadêmico do orientando. Sabe-se que a prática é recorrente.

**(i):** Esse é um picareta acadêmico [assume co-autoria em *paper* escrito pelo aluno]. Só que é fácil você saber quem são esses caras, rapaz. Primeiro que as histórias correm, segundo, pelo semblante do cara. Você vê o cara com um monte de publicação, um cara indigente, aí você vai ver quem são seus alunos e está na cara que é isso. E você vê que é coisa superficial, porque um trabalho desse não tem fôlego. Se ele se propõe a isso, amigo, esse é o cara que pode até ganhar o respeito de alguns, mas o respeito de gente certa

esse cara não tem. E esse é o cara que vem aqui pra fora e que só faz merda. É aquela história, uma coisa é você jogar na várzea, outra coisa é você jogar em Campeonato Paulista, outra coisa em Campeonato Brasileiro. Eu vou jogar Libertadores, eu vou jogar *Champions League*. Um cara desse não se cria pra jogar *Champions League*. Não se cria porque não tem estofo. E esses são os caras que são as prima-donas da academia. Tem muita gente nova que começa a fazer isso, a reproduzir isso, eu acho um absurdo isso, picaretagem, é o cafetão acadêmico, questão da corte. (PESQUISADOR 10).

(i): [...] Essa é a lógica da pontuação. Veja o que acontece numa situação como essa, é uma farsa! O professor não escreve, o outro professor também não escreve e o aluno escreve. Dai você faz uma arrumada, mas todo mundo publica, tem publicação de aluno, tem publicação de professor e isso conta ponto. Os dois juntos valem 60% da nota, ou 70% da nota [dos programas de pós-graduação]. [...] dai ele tem nota boa, mas não significa que o programa seja bom pode ser um programa ruim, mas tem uma lógica de publicação. (PESQUISADOR 5).

(i): Há sim extremos e há desvios evidentes – como professores colocando seu nome em trabalhos de alunos, colocando o nome de outros colegas, etc., um verdadeiro escambo de favores em publicações. Isso é um equívoco e evidência da obsessão da área. Porém, me parece que ainda não é o padrão geral (ainda que, se tudo continuar como está, pode sim vir a se tornar o padrão). (PESQUISADOR 4).

(i): A pós-graduação, ainda hoje, serve pra muita gente, pra muito professor que tem o título de doutor mas não gosta, não tem vocação, não quer ser pesquisador. Então esse cara usa a pós-graduação para poder ter um certo status dentro da instituição e aí o produtivismo serve muito bem a ele. Até porque, como não importa a qualidade, ele põe os alunos para trabalhar, fazer *papers* e ele finge que é pesquisador. (PESQUISADOR 3).

Mas, as relações de apropriação que se estabelecem no nível vertical – na relação professor x aluno – são re-significadas quando ocorrem no nível horizontal – professor x professor. Nesses casos, pode ser admitida a co-autoria de um ou mais professores-pesquisadores mesmo sem a efetiva participação, desde que esteja implícito um compromisso tácito de retribuição do agradecimento. Assim, um proprietário intelectual do *paper* pode admitir a divisão da propriedade com um ou mais co-autores que não tenham contribuído efetivamente para a consecução do trabalho. Isso se dá, principalmente, em duas situações: (i) como forma de pagar uma produção anterior na qual um dos autores tenha sido eleito como co-autor sem efetiva contribuição; ou (ii) no estabelecimento de um acordo tácito futuro de publicação no qual as responsabilidades se invertem. Ao contrário das relações verticais de apropriação, que se dão entre o professor-pesquisador e o orientando, essas relações horizontais entre professores-pesquisadores são, em geral bem aceitas.

Eu já fiz essa proposta, pra alguns professores, de como eu gostaria de trabalhar aqui na [instituição]. Eu falei: 'queria trabalhar com vocês'. Isso não foi com 1, foram com 2 professores então foi uma reunião a 3. E eu falei o seguinte: 'a gente pode elaborar estruturas do *paper* de 0 a 100%. Eu não sei estruturar exatamente 50%, você faz a coleta, eu faço o referencial teórico, enfim... Então eu cheguei a comentar: 'olha, o que vocês acham da gente fazer o trabalho, etc. e essa idéia é uma idéia que eu tenho, e a gente toca essa idéia e vocês entram nessa co-autoria e depois que vocês tiverem uma idéia, eu entro também?' Então, talvez eles estivessem me ajudando 20, 30% e no futuro eu ajudaria em 20, 30%, eu fiz a proposta, né? Um deles achou incoerente a proposta, porque ajudar 20% não é uma ajuda suficiente pra colocar o nome de co-autoria, ele está certo quando ele analisa a contribuição específica daquele momento, mas pra mim, eu estou analisando a contribuição ao longo do tempo. (PESQUISADOR 2).

Quando o cara não tem uma participação efetiva, dificilmente eu repito a co-autoria. Mas normalmente são pessoas que me agregam. Às vezes tem autor que agrega muito pouco, mas sei lá, tem uma questão de promessa futura de interação. Tem *paper* que são 3

autores, um cara agregou 1%, mas por algum motivo ele está lá. Então ou é uma demonstração de gratidão pra essa pessoa por alguma coisa que ela fez no passado ou porque tem uma quantidade de promessa futura de relação. (PESQUISADOR 10).

Eu nunca entrei. Eu, pela minha trajetória, já realizei um monte de artigos, acho que já chegou nos 100. Então, muita gente pegou carona. Acontece, aconteceu, acontece... (PESQUISADOR 2).

Eu tentei fazer na [instituição] um trabalho em grupo. Na minha linha tem 4 professores. Cada um liderava um artigo por ano e, então, você tem uma média alta de publicação. Quem pode contribuir nesse? Então contribui. Quem não pode, contribui em outro. Mas deu certo? Não. Tem professor aqui na [instituição] que não está nem um pouco preocupado em produzir. (PESQUISADOR 8).

É comum que os professores-pesquisadores, quando identificados como estando no topo das relações de produção na academia, construam, reforcem e signifiquem elementos de distinção com o restante do grupo de pesquisadores, principalmente daqueles que se apropriam do trabalho do orientando para fins de pontuação. O corolário da apropriação da mão-de-obra do aluno seria o baixo impacto acadêmico, refletido na insistência de *papers* destinados aos estratos mais baixos do Qualis CAPES. Em certo sentido, não deixa de ser verdade, como sugerem os dados analisados em seções precedentes. Pesquisadores, mesmo entre os bolsistas produtividade PQ do CNPq, mais associados ao esforço de produção dos orientandos tendem a se distanciar das publicações que apresentam FI-JCR > 1,0.

Surge, dessa forma, o elemento distintivo de maior vulto, o *paper* publicado em periódico internacional, principalmente os de alto fator de impacto e os classificados no estrato A1 e A2 do Qualis CAPES. Deve-se ter em mente que os únicos critérios delineados pela CAPES para a atribuição dos conceitos A1 e A2 para



os periódicos são os FI-JCR e o Índice H-Scopus. Nesses casos, o A1 é atribuído ao periódico com "Índice H da Base Scopus (H-Scopus) > 20 ou fator de impacto no *Journal of Citation Reports* (JCR) > 1,0, o que for mais favorável ao periódico" e o A2 para os periódicos com Índice H entre 4 e 20 ou FI-CJR entre 0,2 e 1,0 (CAPES, 2013, p.22). É esse tipo de publicação que promove uma distância qualitativa – e, dentro dessa perspectiva, até ética – do restante do quadro de pesquisadores inseridos na lógica dos pequenos pontos, da quantificação pelo baixo nível, dos estratos "B" do Qualis. Como consequência, a construção simbólica de elementos de distinção entre os grupos de pesquisadores pode assumir a forma de aceitação, consciente ou inconsciente, dos critérios monopolistas de qualidade da publicação.

O que importa é o cara ter 15 trabalhos. [...] os caras não querem nem saber, pra eles B5 tá valendo, B4 tá valendo, B3... Desde que suba o pontinho. (PESQUISADOR 3).

Você acha que o cara vai fazer as coisas pra publicar no *journal* internacional? Não vai, ele vai fazer os pontinhos dele nas revistas nacionais e aí, meu amigo, você tem um produtivismo monstruoso, né? (PESQUISADOR 10).

Produtivismo é aquele cara que está preocupado em produzir um monte de coisa que tem pouca relevância. E aí, onde ele vai encaixar? Vai encaixar em *journal* de baixa regência. Aí você olha um bocado – eu não vou falar nomes – um bocado de gente na academia brasileira fazendo o *Lattes* do cara, e o cara lá tem no triênio mais de 1000, 2000 pontos. Aí você olha um bando de B2, B3 ou revista nacional, mas e aí? E o problema é aquela pessoa, aquela coisa de menina, de querer provar que tem mais pontos, igual o carnaval de Salvador: o cara está muito mais preocupado em quantas ele pegou, quantas ele beijou do que com a qualidade da mulherada que ele pegou, entendeu? Onde a qualidade da mulherada é identificada como o jornal, só que é o seguinte, meu amigo, pra pegar baranga é um minuto de conversa, pra pegar gata tem que conversar, tem que levar. E o que dá mais satisfação, mais status, eu já sei, né? (PESQUISADOR 10).

### 6.7. A ação dos controles monopolistas de qualidade acadêmica

Se o mecanismo de distinção empurra os pesquisadores do topo para a internacionalização da produção, um outro perigo se avizinha. Implica na legitimação dos mecanismos monopolistas do controle da qualidade da produção acadêmica. A antítese do produtivismo assume, assim, a forma da aceitação tácita das regras do jogo dos periódicos internacionais. Entretanto, adentrar nessas regras significa, em certa medida, abrir mão da autonomia intelectual. Nesses casos, quanto mais se reforça o caráter crítico do produtivismo quantitativo, baseado em massificação da produção e uso intensivo da mão-de-obra orientanda, mais se legitima as estruturas e os controles acadêmicos fornecidas pelas corporações monopolistas.

Ou você toma a pílula azul ou a vermelha. Se você tomar a pílula azul, você vai continuar vivendo o *Matrix*. O que é viver no *Matrix*? 'Olha, eu tenho que me adequar ideologicamente a esse *journal* para poder publicar, ter meu emprego e viver minha vida feliz.' Se você tomar a pílula vermelha, você vai dizer: 'Vai pra puta que pariu todo mundo, eu vou publicar nesse *journal* aqui que o *impact factor* é 0, mas é o *journal* que aceita minhas idéias malucas, que é contra todo o sistema.' Ótimo, então você vai viver de incenso. Você tem as escolhas da vida. Você dizer para um jovem tomar a pílula vermelha é muito difícil. Na ciência sempre foi assim, ou seja, há uma reprodução desse negócio. Pra você entrar no sistema, você se submete a isso. E aí, o que acontece? Quando você for mais velho, aí você se revolta contra o sistema, porque você já tirou o brevê do avião, entendeu? Aí você já é alguém com autoridade pra dizer: 'Olha, isso aqui tudo é uma merda.' Mas, até lá você é um Zé Ninguém, você não vai poder fazer nada, você vai esperar sozinho, entendeu? (PESQUISADOR 3).

Quem publica nessas revistas publica exatamente o que a revista quer, não o que você quer publicar. Esse é um problema. O segundo problema é que hoje para você publicar fora as revistas estão cobrando, para um primeira avaliação, 150 dólares, 300 dólares. Para olhar o teu trabalho. Não significa que você vai ter aprovado, mas estão cobrando, então virou um mercado mesmo. (PESQUISADOR 5).

[*Journals* definindo o que se publica]: Aí você cria um padrão e pra você publicar lá você tem que seguir esse padrão. Mas como que isso pode ser revertido? Dizem que tem o primeiro momento em que você joga o jogo. Joga o jogo pra poder entrar, mas na hora que você entra e está lá botando as cartas, muda-se o jogo para uma coisa menos pesada de sentir. E eu começo a ver nos *journals* aqui de fora alguns editores novos que não concordam com isso, que jogaram o jogo pra poder entrar e que agora estão começando a virar o jogo, então é verdade, mas isso aí pode ser revertido. (PESQUISADOR 10).

- Pergunta: Você acha que de alguma forma isso prejudica a tua pesquisa?

- Resposta: Já prejudicou sim. Teve *feedbacks* negativos que eu já recebi em que você vê claramente questões ideológicas nos *feedbacks*. Eu trabalho muito com o papel do governo, então o revisor, às vezes, se deixa levar por **como** deveria ser o papel do governo. Outras vezes, os caras usam *papers* para fundamentar o argumento – os quais você conhece bem – que foram publicados por autores estrangeiros usando dados do Brasil, por exemplo, e você vê que está muito distante da nossa realidade pelos cortes e recortes que o cara fez. Então, nesse ponto prejudica sim. (PESQUISADOR 3).

Às vezes, você é obrigado a usar determinados autores por trabalhar determinados conceitos aos quais você não concorda dentro da sua linha de estudo. Na minha área, num assunto, há uma linha mais voltada para a ciência política e uma linha voltada mais para o *business*, por exemplo. Então dificilmente nesses *journals mainstream* irei publicar alguma coisa se eu criticar o *business*. Nesse sentido, se eu abrir mão disso, aumenta minha chance de

publicar. Então se você não usa determinadas abordagens que são consideradas consenso nessas áreas e se você usar alguma coisa muito diferente para trabalhar, não vai rolar. Eles preferem usar algo pré estabelecido no campo deles, mesmo que seja algo que você ache que só funciona lá nos Estados Unidos ou na Europa, ou que seja algo que é feito de uma maneira muito – usando os termos da área de vocês – colonialista ou muito simplista. Mesmo que você não concorde, você tem que usar pra entrar no diálogo, isso acontece. (PESQUISADOR 3).

Os órgãos de fomento e controle da pesquisa no país têm participação direta e efetiva no estabelecimento dos critérios de qualidade da produção acadêmica. Os periódicos dos estratos mais elevados do sistema CAPES são avaliados, exclusivamente, pelos critérios da Elsevier (H – Scopus) e da Thomson Reuters (FI-JCR), as principais corporações atuante no mercado acadêmico. Os mesmos critérios estão intimamente ligados com 50% da nota classificatória das bolsas PQ, do CNPq. O CA de Administração, aliás, sugeriu em Ata de 2013 que os pesquisadores passassem a informar seus índices H e JCR, de modo a auxiliarem a contabilidade do comitê na atribuição das notas. As empresas que detém o monopólio da métrica de avaliação estão, no limite, definindo os acessos aos recursos para os pesquisadores, as possibilidades de emprego e acesso aos programas de pós-graduação e fornecendo os filtros de qualidade para programas, periódicos e pesquisadores individuais, quando todas essas questões passam pela produção de *papers*.

Além disso, as percepções do conjunto dos pesquisadores – exceção feita aos envolvidos diretamente nos processos de avaliação da CAPES e do CNPq – em relação aos critérios de concessão das bolsas PQ, não legitimam as práticas avaliativas dos Comitês. No geral, os pesquisadores consideram que: (i) os critérios possuem maleabilidade de forma a permitir continuidade dos grupos que orbitam em torno dos grandes programas; e, (ii) em consonância com o controle monopolista da qualidade da produção acadêmica, a relevância do que se produz não é avaliada.

(i): Acho que o padrão que está surgindo de produtividade de pontos para a sua aquisição ou manutenção poderá criar alguns desvios na bolsa. Há pessoas hoje ultrapassando mil pontos ao triênio! Quando a coisa é quase puramente quantitativa – e não sei como fazer isso diferente, mas sei que o padrão apenas quantitativo não é bom – as coisas perdem seu sentido. Veja, eu acho que os critérios são claros ou pelo menos estão publicados, são definidos pelas áreas, etc. Mas há algumas coisas que tornam difícil o processo: a definição é feita de modo que privilegie pessoas e programas que já alcançaram determinado padrão. Quero dizer o seguinte: quando eu comecei a ter bolsa, poderia ter começado, pelo padrão que eu tinha, já como pesquisador 1d ou até 1c. Uma pessoa do comitê até me recomendou pedir revisão, na primeira vez que eu obtive a bolsa, em 2006. Obviamente que eu não pedi, e fiquei como pesquisador 2, que já era muito bom para mim (era e é). Na próxima renovação, os critérios já exigiam orientação em doutorado, e eu já estava fora das condições para ser 1d. Porque? Provavelmente porque a questão vai sendo afunilada na medida em que pessoas em programas de ponta se sentem ameaçadas por outras pessoas, e não necessariamente porque isso é melhor ou pior para a área. (PESQUISADOR 4).

(i): Honestamente eu acho que você tem um esquema institucional pra preservar o *status quo*. Você vê muita gente que é bolsista 2, que não consegue avançar por causa de critérios para conservar aqueles que eram ano passado e vão continuar sendo. (PESQUISADOR 10).

(ii): Eu perdi minha bolsa agora na última bolsa e o [membro do Comitê] veio me explicar que eu não tinha publicação nem A1 nem A2. Mas eu tenho publicação em A2. Só que na área da Administração, um A1 que eu tenho vale um B2 em Administração porque é da Psicologia. Mas eu trabalho com uma área interdisciplinar então aí eles resolveram atender aquelas pessoas que tinham A2. Daí você vai olhar quem são. É o cara do marketing, é o cara da finanças, que publica aqueles artigos que são padrão. Eles são todos padronizadinhos e publicam nessas revistas, inclusive nas nossas. A RAC, que só publica coisas assim, ou as *business* que tem por aí afora, o cara vai lá e coloca em inglês, manda lá pra fora. É um artigo redondinho? é um artigo redondinho. O cara segue... O cara segue toda a regrinha. Tem algum impacto no mundo, vai causar alguma reflexão crítica, alguma coisa assim? Não, mas cumpriu as regrinhas. (PESQUISADOR 5).

(ii): A avaliação de pontos, e comparativa, cria torções ao processo. Alguém pode produzir pouco mas sua produção ser relevante. Como isso pode ser objetivamente mensurado? Não sei, mas tenho certeza de que algumas cabeças juntas, com o propósito correto e a vontade sana, poderiam achar mecanismos para mensurar isso. E quando a coisa é comparativa, os extremos saem ganhando, mesmo que estejam obviamente fora de qualquer bom senso. Então quem hoje fizer 2.000 pontos terá produtividade, não importa como tenha obtido os pontos, se requeitando artigo, se pondo alunos para produzir, se criando cadeia de citação, se evitando ter filhos para não perder tempo com coisas tolas (estou sendo irônico, obviamente) ou se deixando de dar aulas porque, afinal, o que são aulas perto da produção de artigos científicos?! E quem produzir menos pontos, mesmo que sejam fruto de idéias amadurecidas, estará fora do jogo. Porém, digo de novo: não é fácil fazer mensuração ou considerar tudo isso. Não estou acusando a CAPES ou o CNPq. Apenas tenho convicção de que falta boa vontade das áreas todas (porque estamos tentando copiar áreas onde fazer isso é até possível – ainda que não aceitável – sem grandes perdas, porque são áreas experimentais, laboratoriais, e portanto os alunos não tem muito mesmo a aprender, senão serem treinados para fazer experimentos). (PESQUISADOR 4).

As métricas de avaliação da Elsevier e da Thomson impactam, fundamentalmente, nas relações acadêmicas de produção e nos processos de trabalho. A concentração nesse mercado acadêmico impõe novos controles nos processos de trabalho acadêmico quer seja pela ação normativa/coercitiva do Estado ou dos programas de pós-graduação, quer seja pela significação dada pelo professores-pesquisadores e doutorandos às métricas. Adicionalmente, o atual estágio de desenvolvimento do mercado acadêmico implica em avanços nos controles das etapas intermediárias de produção e de distribuição do conhecimento, com o acréscimo e o incremento de ferramentas gerenciais de análise e quantificação daquilo que se produz. Os mecanismos de medição da produção tornam-se cada vez mais sofisticados e controlados por um número restrito de organizações privadas. Pela ação coordenada da CAPES e do CNPq, tais mecanismos se tornam normativos para os programas e, no limite, coercitivos para os acadêmicos.

## 7. CONCLUSÕES

A proposta geral dessa tese girou em torno de compreender como se dão as relações acadêmicas de produção na pós-graduação em Administração no Brasil. Entende-se que tais relações de produção sejam norteadas por um amplo quadro econômico-político e que, ao mesmo tempo, possui singularidades que apenas se deixam apreender pelo exame do empírico. Essa caráter totalizador do trabalho – na pretensão de reconstruir o quadro amplo da economia política que envolve o objeto de pesquisa e fundi-lo aos seus aspectos mais particulares, apenas perceptíveis no exame detalhado do empírico – impôs, naturalmente, uma série de complicações.

Procurou-se resolver tais complicações – desatando-se os nós evidentes – a partir de objetivos específicos que permitiam transitar de uma categoria à outra de forma a propiciar certo ritmo ao trabalho. Esse ritmo acabou se concretizando de duas formas (uma delas uma feliz coincidência): pela temporalidade, ou seja, pela possibilidade de investigar parte importante do objeto sob uma perspectiva histórica; e pela dinâmica das categorias trabalhadas, que permitiram passar de quadros amplos para quadros cada vez mais específicos até chegar no exame empírico do objeto. A feliz coincidência se deu pela forma como a "temporalidade" cruzou o caminho das "categorias trabalhadas". Ao se chegar ao fim do período militar, o desenvolvimento do ensino superior e da pós-graduação já tinham sido descortinados. E é exatamente nessa "temporalidade" que se opera uma mudança radical na economia política mundial: o período militar no continente marca a entrada em cena do paradigma neoliberal, que reconstruiu os significados referentes ao papel do Estado, precarizando relações de trabalho e impactando profundamente no ensino superior e na pós-graduação do país. De quebra, trouxe o acirramento da competição acadêmica, que, no limite, legitima formas monopolistas de controle da distribuição e da noção de qualidade na produção científica.

Com esse desenho geral, a compreensão do objeto tornou-se mais fluída. Ademais, o trânsito por entre essas categorias – cujas descrições ou interpretações eram alvos dos objetivos específicos – permitiu uma conclusão que caminha no

sentido inverso. A exposição das partes específicas do trabalho fluiu, sempre, das categorias mais amplas – e, por isso mesmo, mais abstratas – para as relações mais específicas do objeto. Partiu-se do Estado, do capital e do trabalho. Fundiu-se tais categorias com o ensino superior e a pós-graduação no Brasil – depois, claro, de submetê-las a uma investigação desmitificadora nos capítulos 2 e 3. Depois, movimentou-se por entre as relações particulares da produção acadêmica na pós-graduação em Administração no Brasil.

Descobriu-se que as relações estabelecidas no interior da pós-graduação privilegiam a produção intensa de *papers*. Fontes de financiamento de pesquisadores individuais – como as bolsas produtividade PQ – avaliações dos programas de pós-graduação e possibilidades relacionadas às carreiras de orientandos e professores-pesquisadores possuem forte vínculo com essa intensidade de produção acadêmica. Entretanto, tal intensidade produtiva necessita, sobremaneira, incorporar, às estruturas produtivas, a mão-de-obra orientanda. Nesse sentido, verificou-se que a responsabilidade dos alunos na publicação de *papers* é significativamente maior, em termos quantitativos, do que aquela correspondente ao trabalho dos professores-pesquisadores. São eles que incrementam, decisivamente, os níveis de produção dos docentes-pesquisadores.

Além disso, a intensidade dessa produção acadêmica exige certo níveis de controle sobre o processo de trabalho de ambos – tanto daquele realizado pelos orientandos quanto daqueles realizados pelos professores-pesquisadores. Mesmo a transitoriedade da relação entre o orientando e o programa de pós-graduação não impede que os mestrandos e os doutorandos sejam, efetivamente, recrutados na produção de *papers* e inseridos em suas divisões internas de trabalho acadêmico. Conforme colocado no capítulo 6, isso é resultado de uma adaptação fundamental da estrutura de produção e do processo de trabalho acadêmico. Ao passo que as categorias 'orientando' e 'professor-pesquisador' possuem distinções hierárquicas apenas no nível acadêmico, na prática a divisão hierárquica é ampliada para uma hierarquia da divisão do trabalho acadêmico.



## 7.1. Revisitando os objetivos específicos

Em geral, o ponto de partida de uma tese é, também, seu ponto de chegada. A questão que deveria nortear o trabalho passa a ser passível de resposta depois que numerosas questões acessórias são resolvidas. É nesse sentido que compreender as relações de produção dentro da pós-graduação em Administração no Brasil exigia compreender, antes, seus processos de trabalho (**objetivo 6**). Compreender os processos de trabalho implica em entender onde está a produção, quem são os atores dessa produção e que tipo de produção – em termos de volume – tem sido realizada (**objetivo 5**).

Mas, o exame dos processos de trabalho também implica em entender como se operam as formas específicas de controle da produção acadêmica (**objetivo 4**), uma vez que tais controles impactam, fundamentalmente, nas relações de produção estabelecidas entre os sujeitos. No limite, o que se produz e como se produz são resultado da interação com esses mecanismos de controle. Na academia isso é particularmente perceptível através do exame das formas monopolistas de distribuição da produção e da noção de qualidade acadêmica.

Mas, o capital monopolista, ao lado do Estado capitalista, são determinantes fundamentais das relações de trabalho. O Estado é a expressão formal e jurídica da instrumentalização dos mecanismos de controle sobre o trabalho, afrouxando ou reforçando partes desses mecanismos conforme as relações de poder organizadas em seu interior. Se o capital monopolista tem atuado na produção acadêmica definindo, no limite, o tipo de produção desejável pelo conjunto do sistema – através da imposição de parâmetros contábil-positivistas de qualidade, como o FI-JCR e o H-Scopus – o Estado tem atuado como legitimador fundamental dessas definições, principalmente através dos seus sistema de distribuição de recursos para os pesquisadores.

Dessa forma, compreender as relações entre o Estado, o capital e o trabalho se impõe como necessidade (**objetivo 2**). Todas essas questões já são

demasiadas complexas. Entretanto, caso se operasse um corte temporal a partir da década de 1970, início da reforma do Estado, corria-se o risco de se legitimar uma falsa questão que tem alimentado o debate sobre as atuais relações acadêmicas de produção: a do embate entre o tradicional e o moderno. Um pressuposto importante das críticas sobre o atual modelo produtivista-acadêmico tem se ancorado nessa falsa aporia entre um passado romântico e um presente taylorista na academia. Essa falsa aporia implica em aceitar que, de repente, as relações de trabalho acadêmicas foram tomadas de assalto pelo capitalismo modernizador.

Contudo, a compreensão histórica da constituição do ensino superior e da pós-graduação no Brasil invalidam essa aporia (**objetivo 1**). De fato, o ensino superior foi, desde o início, concebido – quase nunca planejado – de forma a atender os anseios da classe capitalista do país ou da burocracia estatal. O atual estágio produtivista é, antes de mais nada, o acirramento de condições históricas já postas, nunca uma quebra paradigmática entre um modo romântico-tradicional e um modo moderno-taylorista de ensino superior.

## 7.2. Em busca da ciência romântica

Foi dito que contribuições relevantes para o debate sobre o atual estágio produtivista da pós-graduação pressupunham a existência de um suposto modelo romântico de se fazer ciência. Esse modelo romântico estaria, assim, sendo destruído pelo moderno processo taylorista de produção acadêmica. Buscou-se, com o primeiro objetivo específico do trabalho, verificar se esse pressuposto tinha algum fundamento. Para isso, o trabalho enveredou-se pelas origens do ensino superior e da pós-graduação no país.

O ensino superior na Colônia não passou de um desejo de alguns poucos. Nunca veio de fato a se constituir por absoluto desinteresse da metrópole

portuguesa. Pode-se especular sobre o caráter universitário dos estágios mais avançados do *Ratio Studiorum*, mas o fato é que – ironicamente – a única universidade que o país dispunha era a Universidade de Coimbra, em Portugal. Era para lá que se encaminhava uma parte do estrato social mais alto do país, em busca do título de bacharel e do acesso facilitado aos altos cargos públicos do país.

As primeiras escolas superiores de fato no país vieram na bagagem da corte portuguesa em 1808, quando o futuro D. João VI precisou se acomodar nos trópicos para se esconder da fúria napoleônica. Com ele, inaugurou-se alhures umas parcas escolas. Dava-se início a duas tradições no ensino superior do país: a das profissões liberais – principalmente medicina, direito e engenharia – para a elite do país; e a da formação técnico-profissional para preencher os vazios da burocracia estatal e as demandas dos setores privados. Mas, evidentemente, nenhuma dessas tradições correspondem às expectativas da chegada da ciência contemplativa e desinteressada. Nossa tradição, de fato, foi de outra ordem.

Se a universidade não saía do papel e das aspirações de alguns poucos, o ensino privado encontrou desde cedo terreno fértil para o seu desenvolvimento. Não por acaso, uma das primeiras universidades do país foi fruto de uma iniciativa privada – de curta duração – em São Paulo, em 1911. Além disso, pela militância de positivistas, liberais ou udenistas – filosofias que iam se imiscuindo nos debates sobre a educação – o setor privado herdou e fortaleceu a tradição da formação de profissões liberais de caráter técnico-profissional ao longo dos anos. Os números atuais do ensino superior mostram que o setor é – como sempre foi na história do ensino superior do país – predominante. Fornece a maior parte das matrículas e predomina no número de instituições.

Com Vargas, veio a universidade pública. Mas não por ímpeto getulista, que na verdade era muito mais afeito à expansão do ensino de ofício, destinado à instrumentalização da mão-de-obra operária, comercial e rural para corresponder às demandas da industrialização incipiente. Vargas, muito pouco ou nada queria saber do ensino superior, de "luxo pouco proveitoso". A USP, a UPA (atual UFRGS) e a extinta UDF surgem por iniciativas estaduais. A tradição de ensino de profissões liberais para a elite em escolas isoladas seguiu dentro das universidades. Na prática,

essas universidades eram nada além de amontoados de escolas isoladas. A universidade do país, tardia, ainda não passava de um verniz.

Durante a chamada República Populista, o ensino superior universitário ganhou fôlego. Um expressivo número de universidades foram criadas pelos governos populistas, embora permanecessem como a reunião, sob uma mesma denominação, de escolas isoladas. É nesse período também que se encontram as origens da pós-graduação no país. No início da década de 1950, são criados o CNPq e a CAPES. Ambos alinhados com o espírito desenvolvimentista cepalino da época. O CNPq era a aposta do país para a autonomia energética através da energia atômica. A CAPES deveria promover a qualificação de pessoal em nível superior para atender as demandas privadas e públicas que tivessem relação direta com o desenvolvimento do país. Se o ensino superior nasce com a marca do pragmatismo, o mesmo pode ser dito da pós-graduação.

Com os militares, institucionalizou-se finalmente a pós-graduação no país através do Parecer CFE 977/65. Um "modelo americano", com os níveis de mestrado e de doutorado. Pouco depois, em 1974, a CAPES deu início aos sistemas de controle da qualidade da pós-graduação. Por entre as metas estabelecidas pelos PNPG, as demandas do próprio sistema e as demandas privadas, a pós-graduação foi ganhando musculatura e se consolidando. Pouco depois, com a transição para a democracia, veio o movimento de reforma do Estado, que atinge seu ponto crítico com as reformas neoliberais do Governo FHC. O estrangulamento dos recursos destinados ao sistema de pós-graduação, o arrefecimento dos mecanismos de controle e os discursos em prol da competição por parte da CAPES amalgamaram a radicalização produtivista acadêmica atual.

Como se pôde perceber ao longo dos capítulos 2 e 3, em consonância com a hipótese subjacente ao **objetivo 1**, o ensino superior e a pós-graduação foram expressões de necessidades técnico-burocráticas do país ao longo de sua breve vida republicana. Em nenhum momento os controles da pós-graduação (promovidos principalmente através da CAPES) e as demandas dos setores privados por mão-de-obra qualificada foram inserções externas intrusivas ou excêntricas ao sistema. De fato, sempre foram parte do sistema e radicalizaram-se com o tempo.

### 7.3. Estado, capital e trabalho: bases para o capitalismo acadêmico

Ao mesmo tempo em que os militares brasileiros institucionalizavam a pós-graduação no país, os militares do país vizinho traziam para a América Latina o laboratório da reforma neoliberal. Apoiados nas idéias de Friedman, um grupo de economistas chilenos – os Chicago Boys – auxiliaram o ditador Pinochet a implantar um conjunto de reformas no Chile. Privatizou-se indústrias, desregulamentou-se mercados e permitiu-se a expatriação de divisas. O capital entrava em um período de ampliação de suas fronteiras de acumulação para os países periféricos. Era necessário criar as condições político-institucionais para isso. Ao mesmo tempo, a nova filosofia político-econômica procurava estabelecer novas formas de controle dos processos de trabalho nos países do centro do capitalismo.

O desenvolvimento industrial acirrado surgido após a Segunda Guerra, aliado ao *welfare state*, criou certos mecanismos de controle de exploração de mais valia dos trabalhadores nos países do centro do capitalismo. Sindicatos e partidos trabalhistas se fortaleceram – esses últimos, em particular, na Europa. Não a toa, um dos pilares do conjunto das reformas neoliberais colocadas em prática nos EUA e na Grã-Bretanha foi o combate sistemático aos movimentos dos trabalhadores organizados. As *unions* eram empecilhos razoáveis aos processos de acumulação de capital para os grandes grupos econômicos anglo-saxões. Removê-los se fazia necessário.

Em pouco tempo, o neoliberalismo acabou se convertendo em uma poderosa agenda política de reforma estatal – e em um discurso igualmente poderoso – posta em ação principalmente através dos "consensos" criados pelo FMI e o Banco Mundial. Essa agenda impôs o controle da capacidade de organização do trabalho – e ainda o faz, de forma mais acentuada na Europa pós-crise de 2008 – através da diminuição dos entraves das legislações trabalhistas, privatizações e

aberturas de novos mercados para a atuação privada, desregulamentação de amplos setores produtivos e financeiros e esforço fiscal por parte do Estado. Como resultado geral, o pacote penaliza as camadas sociais mais frágeis.

Na América Latina, o pacote veio através do Consenso de Washington. FMI, Banco Mundial e o governo norte-americano concluem que a "década perdida" da AL – os anos de 1980 – foi obra e resultado do excesso de intervenção estatal. Para que os países do continente pudessem continuar tendo acesso aos créditos, fazia-se necessária a aplicação de um conjunto rígido de medidas de disciplina fiscal, privatização, desregulamentação e abertura econômica. Assim, de forma unilateral, o centro do capitalismo costurou acordos com governos domésticos neoliberais, que promoveram esse amplo pacote de reformas. O resultado, desastroso – como admitiram os mentores intelectuais do plano – promoveu perda da capacidade de enfrentamento da classe trabalhadora, aumento da desigualdade e aumento da miséria.

Essa noção de desastre, contudo, precisa ser colocada sob perspectiva. Para as grandes empresas de capital monopolista, a aplicação das medidas neoliberais ao redor do mundo promoveram a diminuição do poder de barganha da classe trabalhadora e o aumento dos níveis de acumulação do capital. Nesse sentido, como um projeto de classe, a reforma do Estado foi bem sucedida. Colocando o movimento neoliberal sob essa perspectiva, descortina-se a atualidade do conceito de capital monopolista, conforme visto no Capítulo 4.

Dessa forma, se desconstruiu a idéia de Estado e capital como abstrações estanques e com fronteiras bem delimitadas. Os ideólogos do liberalismo pressupõem ambos como funções antagônicas das relações sociais. Mas esse argumento é falacioso e impreciso. O movimento neoliberal não diminuiu o Estado. Apenas transferiu parte significativa e substancial de seus orçamentos para a classe financeira – que Marx já identificava como ascendente nas condições monopolistas do capitalismo no final do Séc. XIX – ao passo que removia obstáculos para a acumulação dos grupos monopolistas. O desenho teórico que surge dessa relação entre Estado e capital passa longe do ideário friedmaniano: de fato, o Estado neoliberal acabou por se concretizar em um instrumento de transferência de renda e de valor dos estratos mais baixos para os mais altos da sociedade.

O impacto no mundo do trabalho foi significativo. Assim como os efeitos da expansão monopolista nos processos de trabalho internos das organizações. Ambos precisaram ser discutidos no Capítulo 4. O processo de trabalho, entendido como as atividades que se operam entre o homem e o seu meio para a criação de valores-de-uso, ganha em complexidade sob o capitalismo. Com a introdução da gerência científica, taylorista, o processo de trabalho passou a ser radicalmente dividido, separando produtor de seu produto final. Quanto mais complexo o processo se tornava, menos o trabalhador se identificava com o produto de seu trabalho. A divisão radical do processo de trabalho permitia ao capital controlar com mais eficiência as etapas do processo produtivo.

Além disso, essa divisão do processo em muitas etapas permitiu o surgimento de amplas cadeias de distribuição de valor entre o produtor e o seu produto final. Essa característica típica do capitalismo monopolista se instaura no mercado acadêmico a partir de uma complexa rede de apropriação, armazenamento e distribuição do produto acadêmico. Surgem grandes empresas capitalistas como a Thomson Reuters e a Elsevier que passam a ser objeto de discussão mais profunda no Capítulo 5, em atendimento ao 4º objetivo do presente trabalho.

#### **7.4. Estado, capital e trabalho: o ensino superior e a pesquisa na berlinda**

O auge do movimento neoliberal no país se deu durante o Governo FHC, entre 1995 e 2002, e os efeitos da adoção das políticas neoliberais na educação superior e na pós-graduação foram perceptíveis. Ocorreram a precarização do trabalho docente e o sucateamento das instituições públicas, em um processo que segue em curso – em menor grau – até os dias de hoje. Confirmando o delineamento histórico do país em relação ao setor, o ensino privado expandiu-se, mais uma vez, significativamente.

Tanto o sistema universitário quanto o sistema de pós-graduação conheceram retração nos repasses e nos investimentos públicos no período entre 1995 e 2002. Sob o ponto de vista quantitativo, o sucateamento foi evidente: apesar da participação relativamente menor no PIB, as matrículas se expandiram 27%, o número de doutores aumentou 49%, e número de docentes em tempo integral aumentou 16,5% no sistema público de ensino superior. Dados comemoráveis quando isolados, mas combinados com a diminuição dos investimentos e repasses dão testemunho das dificuldades e do nível de intensificação do trabalho docente e do sucateamento das instituições. Como mencionado no Capítulo 5, durante esse período, os docentes tiveram seus salários praticamente congelados, compensados apenas parcialmente por gratificações por produtividade (SGUISSARDI, 2006; ANTUNES, 2004).

Mas o sistema privado, em constante expansão, não ficou alheio à precarização. Apenas 20% dos docentes das IES privadas eram contratados em regime integral de trabalho em 2002. O restante se espalhava – nas inúmeras faculdades isoladas – em regimes parciais e em horistas. Os horistas são a essência da fragilidade do vínculo trabalhista com a instituição. Podem estar empregados em um semestre e no outro não. Possuem pouca perspectiva de estabilidade e praticamente nenhuma condição de desenvolvimento de pesquisa ou de extensão. Sua relação com a IES resume-se, em grande medida, ao relacionamento da sala de aula com os alunos.

A expansão do modelo privado seguiu seu curso mesmo após o surgimento do lulismo. Além de atual, esse modelo baseia-se principalmente no trabalhador-professor com vínculo precário de trabalho. O ensino privado responde, atualmente, por 73% das matrículas do ensino superior. Só o curso de Administração nas IES privadas é responsável por 17% de todas elas. Os docentes dessas instituições privadas são, em geral, especialistas ou mestres (82%) trabalhando como horistas (75% dos contratos nas IES privadas). São docentes com vínculo precário de trabalho desovando uma enorme quantidade de técnicos de escritório precariamente treinados em manuais de gestão. Esse arremedo de ensino de *business* é responsável por boa parte do o país considera como sendo ensino superior.



A pós-graduação também sentiu os efeitos das reformas neoliberais. Enquanto o refinanciamento da dívida – i.e. os repasses para o capital especulativo – cresciam de 48 para 62%, os repasses para a Ciência e Tecnologia durante o Governo FHC caíram de minguados 0,36% para os exíguos 0,17% do orçamento da União. Nem o IV PNPG da CAPES pode sair do papel devido a seriedade das restrições orçamentárias. Mesmo assim, as matrículas em mestrado e doutorado cresceram no período, o que sugere incremento na precarização do trabalho também no sistema de pós-graduação. Na CAPES, discursos por competição passaram a dar o tom dos seus Informes: a qualidade deveria ser conquistada através da luta por prestígio e por recursos.

Apesar do Governo Lula ter mantido a expansão precária do sistema privado de ensino superior, ele trouxe refresco para os investimentos em Ciência e Tecnologia e Educação. Entre 2004 e 2014, os repasses aumentaram 235% para o MEC e 54% para o Ministério de C&T. Os repasses à CAPES passaram de 0,04% para 0,22 e, para o CNPq, de 0,04% para 0,10 das despesas totais da União. Em 2013, a CAPES recebeu R\$ 4,6 e o CNPq R\$ 2 em repasses.

Mesmo com a reversão dos investimentos e repasses para os órgãos da pós-graduação do país, o incômodo causado pelos efeitos do espírito de competição é evidente – levados à radicalização durante o período neoliberal. Não é por acaso, por exemplo, que o atual PNPG (2011 – 2020) – lançado no último ano do Governo Lula – propõe uma reflexão sobre o tipo de pesquisador-cientista que está em jogo:

Caberá então à comunidade e a todos nós decidir o que queremos, ao fim e ao cabo, pensando nas universidades humboldtianas e não-humboldtianas: aprofundar a fratura do velho *éthos* da ciência e do intelectual, o CUDOS? Resistir ao império taylorista do *boss* e do cientista empreendedor, o PLACE? Voltar ao que era ou moldar algo diferente, e mesmo diferente dos dois? (PNPG 2011-20, 2010, p.130).

Essa reflexão mostra a necessidade do primeiro objetivo proposto nesse trabalho. Como já comentado, é um discurso que reforça mitos que não encontram correspondência com o exame das condições sócio-históricas do desenvolvimento do ensino superior e a pós-graduação do país. Nesse sentido, esse cientista CUDOS x PLACE não está nem nunca esteve em disputa.

### 7.5. A qualidade é um número primo

O capital monopolista, discutido anteriormente, aportou no mercado acadêmico. Algumas poucas empresas dominam grande volume de periódicos, bases de dados e de indexação da produção acadêmica, acessos, controlam a distribuição do conhecimento gerado no interior da pós-graduação e estipulam, com absoluto controle epistemológico, a noção da qualidade na pesquisa acadêmica.

Quando Garfield desenvolveu seu *Impact Factor*, preocupava-se com a classificação de periódicos para compor um índice de citação. Seu objetivo mais amplo estava dirigido a possibilidade de fornecer uma contabilidade de citações de *papers*. Imagina ele que um *citation index* seria um proveitoso auxiliar para que pesquisadores pudessem identificar bibliografias já submetidas ao escrutínio de seus pares. Enquanto que um pesquisador individual depreenderia enorme esforço para verificar possíveis erros, fraudes e outros problemas na bibliografia, o índice de citação forneceria um quadro geral quantitativo dos usos daquela bibliografia. Quanto mais citado um *papers*, imaginava Garfield, mais confiável ele seria.

O FI veio de forma acessória a essa questão: para que Garfield pudesse montar seu *citation index* seria necessário proceder com a escolha de quais periódicos incluir. Dessa forma, o FI seria uma medida restrita a esse processo de seleção de revistas e não uma forma de se avaliar a qualidade do periódico. Independente do desejo de seu criador, o fato é que o FI veio a se institucionalizar

como medida qualitativa, de amplo uso, de avaliação de periódicos. Na prática, pesquisadores ao redor do mundo têm construído uma arraigada noção de qualidade a partir do indicador. No limite, o *paper* publicado em um periódico com FI elevado concede – simbolicamente – ao seu autor certa notoriedade entre os pares. Assim, de uma medida acessória, o FI se tornou um elemento de distinção de qualidade acadêmica.

Anos mais tarde, o índice H veio a fazer companhia ao FI-JCR. Desenvolvido por um físico argentino em 2005, o H-index tinha como alvo específico atribuir um indicador de qualidade para o trabalho de um pesquisador individual. Hirsch, seu proponente, justificava o novo índice pela necessidade de se distinguir os pesquisadores no competitivo mercado acadêmico, onde bolsas, empregos, prêmios e reconhecimento estão em disputa (HIRSCH, 2005).

Ainda que tenham sido criados com propósitos diferentes – nesse sentido, o FI é uma medida qualitativa acidental, enquanto o índice H é intencional – ambos fazem parte do mercado monopolista acadêmico. O FI-JCR pertence à Thomson Reuters e o índice H-Scopus à Elsevier. Ambas, gigantes do setor. Nesse sentido, o parte do Capítulo 5 objetiva descortinar as relações entre a métrica da qualidade acadêmica e o capital monopolista envolvido no mercado acadêmico.

Uma vez que pesquisadores ao redor do globo tenham assimilado, significado e legitimado as métricas acadêmicas, as nuances monopolistas do mercado ficam mais evidentes. Ter como *target* – usando a linguagem padrão da pesquisadores em Administração – um periódico de FI alto, significa elencar um rol bastante restrito de editoras e periódicos – sobretudo em língua inglesa – para submeter seu produto acadêmico. Apenas 10 editoras controlam 70% dos periódicos utilizados pela Thomson para o cálculo do FI em Administração. A absoluta maioria desses periódicos são editados em língua inglesa. Mesmo acadêmicos da área entusiastas dos periódicos bem avaliados admitem que são necessárias concessões teórico-metodológicas para que os *papers* se adéquem ao perfil dos periódicos. Nesse sentido, o controle monopolista dos índices e dos periódicos se transforme em um controle monopolista da linguagem acadêmica, afetando, inclusive, as formas de se fazer ciência. No limite, moldam as formas possíveis de se entender o mundo.

No Brasil, os índices são utilizados como controles fundamentais da produção, da distribuição e da avaliação qualitativa de pesquisadores, periódicos e programas. No limite, o acesso às bolsas – como no caso das bolsas produtividade PQ do CNPq – depende sobremaneira da produção acadêmica. O comitê de Administração e Contabilidade sugere, expressamente, que os pesquisadores passem a informar seus escores JCR e Scopus nos processos de seleção das bolsas. O peso da produção acadêmica nessa seleção é incontestavelmente alto: equivale a 50% da nota total. As avaliações dos periódicos nacionais no estrato mais alto do Qualis CAPES restringem-se, exclusivamente, às comparações com os índices das gigantes monopolistas. Como visto, os únicos critérios para classificar um periódico como A1 ou A2 são os índices FI-JCR e H-Scopus: A1 –  $FI > 1$  e  $H > 20$ ; A2 – FI entre 0,2 e 1 e H entre 4 e 20. Já a avaliação dos programas de pós-graduação. Os periódicos fornecem os parâmetros para a pontuação docente nos triênios avaliados pela CAPES para os cursos de pós-graduação. 35% da nota do curso baseia-se em produção acadêmica. Dessa forma, pesquisadores individuais, o sistema de distribuição do conhecimento construído (periódicos) e os programas dependem, em boa medida, da aceitação, legitimação e reforço da métrica de avaliação definida pelo capital monopolista.

## **7.6. Um triênio em um trimestre**

Esse processo estruturante das relações acadêmicas de produção, nos quais agências de fomento, programas, periódicos e índices métricos de avaliação formam um sistema razoavelmente coeso, tem levado ao incremento substantivo da mão-de-obra orientanda nos processos de produção. Dada as formas como os programas e professores-pesquisadores têm se adaptado às relações de produção, pode-se afirmar que a absorção de acadêmicos para os programas de pós-graduação têm se configurado em um efetivo processo de recrutamento de mão-de-

obra, onde o aspecto pedagógico da relação assume um novo caráter, o da produção de *papers*.

A avaliação das publicações em periódicos dos 168 bolsistas produtividade – PQ – da área de Administração nos 4,25 anos correspondentes ao período de 2009 e março de 2014, mostrou resultados perturbadores:

(i) os orientandos são responsáveis diretos por 73% do total dessa produção acadêmica. Esse número pode, ainda, estar subestimado dado a existência de casos em que o orientando, mesmo tendo trabalhado como primeiro autor, assina sumariamente como segundo, devido às relações poder estabelecidas entre orientando e orientador;

(ii) os PQs constam como primeiro autor em apenas 16% da sua própria produção acadêmica. Por trás desses números, encontram-se casos de divisão acentuada de trabalho com o uso da mão-de-obra orientanda, com funções específicas para cada co-autor (coleta de dados, entrevistas, transcrições, catalogações, análises, etc.);

(iii) o uso intensivo da mão-de-obra acadêmica precisa ser reavaliado pelo conjunto da academia. Apenas um único caso poderia servir para essa reflexão: no topo da escala, o PQ mais produtivo publicou 148 artigos em periódicos no período avaliado. Ele tem colocado no mercado de *papers*, 2 artigos por mês. Os orientandos são responsáveis diretos por 83% dessa produção. Entretanto, mesmo descontadas essas excentricidades, o conjunto dos PQs possui ritmo de produção intenso com 26 artigos para cada um, em média, pelo período avaliado. Isso corresponde a 1 artigo em periódico a cada trimestre. O PQ precisa publicar pouco mais de 6 artigos para que consiga assinar ao menos 1 como primeiro autor. Os orientandos, por outro lado, respondem por 2 a cada 3 artigos publicados.

(iv) se considerarmos a métrica acadêmica como parâmetro, um PQ leva, em média, 10 anos para publicar um artigo em periódico A1 ( $FI > 1$ ). Como os dados sugerem que a preocupação geral tem sido a intensificação da produção com mão-de-obra orientanda, isso acaba se constituindo em uma tendência de afastamento desse tipo de periódico, uma que quanto mais se mobiliza os orientandos na produção, menor é a chance de publicação em A1 ( $r = - 0,25$ ). Por outro lado, quanto

mais se intensifica a produção, mais se necessita da mão-de-obra orientanda ( $r = 0,9$ ).

### 7.7. O processo de trabalho acadêmico

Às relações pedagógicas se acomodam em estruturas de produção, provocando sua re-significação. A estrutura pedagógica compartilha espaço com a estrutura de produção que se impõe. Para doutorandos e professores-pesquisadores, funciona como uma relação acadêmica de produção externa, objetiva, naturalizada. Entretanto, o processo é conflituoso na medida em que o orientando percebe que as atribuições produtivas se amalgamam sobre as demais atribuições (pedagógicas, etc.) e a medida em que professores-pesquisadores percebem os impactos dessas relações acadêmicas de produção no seu próprio processo de trabalho.

Mas, a adaptação à essas estruturas exige o incremento da produção de *papers*. O acesso às bolsas, a pontuação dos programas, a possibilidade de ter projetos de pesquisa aprovados nos órgãos normativos-reguladores, a manutenção ou progressão na carreira acadêmica – incluindo-se aí a possibilidade de aprovação em concursos públicos na carreira docente ou o acesso aos programas de pós-graduação das universidades – passam pela manutenção de elevados níveis de produtividade acadêmica.

De todo o modo, a produtividade implica na aceitação objetiva ou subjetiva das métricas monopolistas de avaliação da qualidade do produto acadêmico. No limite, sucesso ou fracasso na carreira docente possui um forte lastro com os critérios definidos pela *Thomson Reuters* e pela *Elsevier* acerca do que se considera como "qualidade" na produção acadêmica. Na impossibilidade de acesso ao conjunto de periódicos *mainstream* das grandes corporações acima citadas, o

ritmo de produção passa a necessitar de maior intensificação em termos quantitativos, direcionando a produção para o conjunto de periódicos de baixa avaliação no Qualis-CAPEs.

Esse complexo equilíbrio entre produção em alto nível – em periódicos do estrato mais alto – e produção massificada – em periódicos de baixo Qualis, tem implicado em uma divisão informal entre os sujeitos-pesquisadores. Professores-pesquisadores que produzem no estrato mais alto criam elementos simbólicos de distinção em relação aos professores-pesquisadores que impactam suas produções pela massificação em "baixo nível", em periódicos dos estratos mais baixos. Essa distinção entre os pesquisadores que auto-intitulam seus trabalhos como sendo de "*target* alto" – normalmente direcionados aos periódicos de estrato A – e os pesquisadores que perseguem os "pontinhos-CAPEs" – massificando sua produção em periódicos do estrato B – resulta em certas implicações:

a) os pesquisadores do topo necessitam, via de regra, adaptar seus produtos (*papers*) às demandas dos grandes periódicos. Tais periódicos são, quase sempre, editados em língua inglesa. Além disso, a submissão do trabalho em periódicos desse nível implica, no limite, na aceitação dos critérios metodológicos, teóricos, das definições dos objetos dignos de serem pesquisados e analisados, enfim, da adaptação da visão de mundo do pesquisador à visão de mundo do periódico. Parafraseando um dos professores-pesquisadores entrevistados, o acesso aos periódicos do topo resulta em um "efeito Matrix", ou seja, na adaptação ideológica do pesquisador à lógica de construção da realidade dos sujeitos envolvidos com tais periódicos.

b) por outro lado, os pesquisadores situados na "base" da produção acadêmica, que necessitam massificar a produção para atingir suas metas, envolvem-se em trabalhos dispersos do ponto de vista teórico-metodológico. O ecletismo não pode ser uma barreira ética para o cumprimento de metas de produção nesse nível. Passa a ser necessário recorrer a objetos, métodos e teorias diversas para que as possibilidades de difusão dos trabalhos aumente. Além disso, como já observado anteriormente, na base encontra-se a maior absorção da mão-de-obra orientanda para os processos de trabalho. Os critérios para a definição de co-autores também precisam ser mais flexíveis, até mesmo ao ponto em que a

participação efetiva de um co-autor na realização do *paper* reduza-se ao nível da insignificância. Não é necessário, de fato, participar ativamente ou efetivamente na construção do *paper* para se negociar a co-autoria, uma vez que possibilidade futuras de pagamento podem funcionar como moeda de troca.



## 7.8. Quadro síntese dos objetivos específicos

Objetivo	Cap.	Síntese
1. descrever e interpretar a constituição histórica do ensino superior e da pós-graduação no Brasil.	2 e 3	O embate entre a ciência contemplativa e moderna no Brasil é um mito. O ensino superior e pós-graduação se constituíram como necessárias às demandas da burocracia estatal e capitalista
2. compreender as relações gerais entre o Estado, o capital e o trabalho	4	Capital monopolista e Estado se articulam habilmente em torno de interesses específicos. O trabalho organizado é um empecilho que precisa ser demovido. O fortalecimento do capital monopolista impactou no mercado acadêmico
3. compreender de que forma as reformas operadas no interior do Estado sob o paradigma neoliberal afetaram o ensino superior e a pós-graduação no país.	5	O neoliberalismo trouxe precarização da atividade docente e sucateamento das instituições públicas. De forma agravante, acirrou o discurso de competição entre os acadêmicos.
4. compreender como operam as formas específicas de controle da produção acadêmica.	5	Pesquisadores e programas dependem diretamente da aceitação dos mecanismos monopolistas de controle da qualidade. A aceitação implica em seu reforço. As possibilidades acadêmicas diminuem.
5. analisar, de forma quantitativa, a produção acadêmica em administração dos últimos 5 anos em termos de produção total, autoria e fator de impacto.	6	Para se adaptar às condições colocadas anteriormente – no quadro amplo da economia política – pesquisadores em Administração têm mobilizado grandiosa quantia de mão-de-obra orientanda. Quanto mais se produz, mais se utiliza os orientandos. Sua utilização, contudo, distancia o professor-pesquisador dos índices de qualidade legitimados.
6. compreender como se dão os processos de trabalho acadêmico na pós-graduação em Administração no Brasil	6	O intenso uso da mão-de-obra orientanda, as pressões por níveis cada vez mais elevados de produção para manutenção dos programas e dos pesquisadores tem reconfigurado as percepções dos sujeitos sobre os papéis da pós-graduação. A publicação passa a ser um fim em si mesmo e os programas atuam de forma a instrumentalizar os orientandos a essa prática produtiva.

Quadro 5: quadro síntese dos objetivos propostos.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO Eliane Morelli; BARBOSA, Enoch Silva. *Comissão Supervisora Do Plano Dos Institutos: Histórico*. Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência – Arquivos Históricos/UNICAMP. Campinas: CLE/UNICAMP, 2012.

ABRANTES, Antonio Carlos Souza de; AZEVEDO, Nara. *O Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura e a institucionalização da ciência no Brasil, 1946-1966*. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Ciênc. hum. [online]. 2010, vol.5, n.2, pp. 469-492. ISSN 1981-8122.

ACHARYA, Viral V.; DRECHSLER, Itamar; SCHNABL, Philipp. *A Pyrrhic Victory? Bank Bailouts and Sovereign Credit Risk*. ECB – European Central Bank, Dec. 2012.

ADLER, Paul. The Future of Critical Management Studies: A Paleo-Marxist Critique of Labour Process Theory. *Organization Studies*. 28(09): 1313–1345, 2007.

AKROYD, Stephen. *Labor Process Theory as “Normal Science”*. Employee Responsibilities and Rights Journal, n. 21, pp. 263-272, 2009.

ALBERTO, Sr. Almirante Álvares. (Depoimento). *Comissão Parlamentar de Inquérito para Proceder a Investigações sobre o Problema de Energia Atômica no Brasil*. In: Energia Nuclear (Legislação), V.III. Brasília: Brasil. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Diretoria de Documentação e Informação, 1963.

ALBERTS, Bruce. *Impact Factor Distortions*. Science 17 May 2013: Vol. 340 no. 6134 p. 787 [Editorial], 2013.

ALLINSON, Mark. *Germany and Austria: 1814 – 2000*. (modern History for Modern Languages). London and New York: Edward Arnold Publishers, 2002. 214 p.

ALTER, Adrian; SCHÜLER, Yves S. *Credit spread interdependencies of European states and banks during the financial crisis*. Journal of Banking & Finance. Volume 36, Issue 12, December 2012, Pages 3444–3468.

ANCHIETA, José de. *Arte de grammatica da lingua mais usada na costa do Brasil*. Coimbra: Antonio de Mariz, 1595.

ANTUNES, Ricardo. *A desertificação neoliberal no Brasil: Collor, FHC e Lula*. São Paulo: Autores Associados, 2004.

ANTUNES, Ricardo. *O Continente do Labor*. São Paulo: Boitempo, 2011.

APESP - Arquivo Público do Estado de São Paulo. *Inventário do Fundo USP*. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990.

ARAUJO, Maria Paula. *Esquerdas, juventude e radicalidade na América Latina nos anos 1960 e 1970*. In: FICO, Carlos; FERREIRA, Marieta de Moraes; ARAUJO, Maria Paula; QUADRAT, Samantha Viz. [organizadores]. *Ditadura e democracia na América Latina: balanço histórico e perspectivas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008. 396p.

ARON, Raymond. *Le Grand Schisme*. Paris: Gallimard, 1948.

ATCON, Rudolph. *Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira: Estudo realizado entre junho e setembro de 1965 para a Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura*. Rio de Janeiro: MEC, 1966.

AUSJAL - Asociación de Universidades Confiadas a la a Compañía de Jesús en América Latina. *Directorio de Universidades AUSJAL*. Disponível em: <http://www.ausjal.org/universidades.html>. (n.d).

BARRETO, Afonso Henriques de Lima. *Feiras e Mafuás: artigos e crônicas*. São Paulo: Brasiliense, 1956a.

BARTNECK, Christoph; KOKKELMANS, Servaas. *Detecting h-index manipulation through self-citation analysis*. *Scientometrics*, 2011, Vol.87(1), pp.85-98.

BBC. *Reuters agrees to Thomson buyout*. Tuesday, 15 May, 2007.

BCE – Banco Central Europeu. *ECB's replies to the questionnaire of the European Parliament supporting the own initiative report evaluating the structure, the role and operations of the 'troika' (Commission, ECB and the IMF) actions in euro area programme countries*. BCE – Publications, 14/01/2010.

BENEVIDES, Maria Victoria. *O Velho PTB Paulista: partido, sindicato e governo em São Paulo – 1945/1964*. Lua Nova: Revista de Cultura e Política. Junho, 1989, n. 17.

BERMANN, Célio. *Energia Nuclear no Brasil: uma história de controvérsias, riscos e incertezas*. In: MATTHES, Feliz; ROSENKRANZ, Gerd; BERMANN, Célio. (org.). *A energia nuclear em debate: mitos, realidades e mudanças climáticas*. Saxonwold (África do Sul): Escritório Regional da Fundação Heinrich Böll para a África Austral, 2005.

BEYNON, Huw. *Trabalhando para Ford: trabalhadores e sindicalistas na indústria automobilística*. 2ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995 [1973].

BIANCHETTI, Lucídio. *Pós-graduação na Ibero-América. Conflito de temporalidades e embates Tradição X Modernidade*. Perspectiva, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 649-672, jul./dez. 2011.

BIDERBOST, Pablo. *El Voto Ciudadano en Tiempos de Ajuste Estructural y Exclusión Social*. Perú y Venezuela en Perspectiva Comparada. Pap.polit. [online]. 2007, vol.12, n.1, pp. 13-38. ISSN 0122-4409.

BIS, Bank for International Settlements. *International banking and financial market developments*. BIS Quarterly Review, December 2008.

BITTENCOURT, Agueda Bernardete. *Cooperação científica internacional e a criação da CAPES*. Rev. colomb. educ. [online]. 2011, n.61, pp. 117-140. ISSN 0120-3916.

BLACK, Jan Knippers. *United States Penetration of Brazil*. Manchester: Manchester University Press, 1977.

BORDIEU, Pierre. *The Essence of Neoliberalism*. Le Monde Diplomatique (online), December, 1998.

BORNHANN, Lutz. *A better alternative to the h index*. [Letter to the editor]. Journal of Informetrics. Volume 7, Issue 1, January 2013, Pages 100.

BOSTDORFF, Denise M. *Proclaiming the Truman Doctrine: The Cold War Call to Arms*. Washington: Library of Presidential Rhetoric, 2008.

BOTELHO, Antonio José Junqueira. *Da utopia tecnológica aos desafios da política científica e tecnológica: o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (1947-1967)*. Rev. bras. Ci. Soc. [online]. 1999, vol.14, n.39, pp. 139-154. ISSN 0102-6909.

BRADLEY, Harriet. *From Butties to Robots: controlling the labour process*. Economy and Society, v.12, n.4, 1983.

BRASIL – Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão – Secretaria de Orçamento Federal. Orçamento Federal – *Lei Orçamentária Anual* – LOA, [diversas edições anuais]. 1995 a 2013.

BRASIL. *Ato do Comando Supremo da Revolução nº 1, de 10 de Abril de 1964*. Ato Nº 1- Suspende Direitos Políticos. Rio de Janeiro – GB, Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/4/1964, Página 3217 (Publicação Original).

BRASIL. *Ato Institucional Nº 1, de 9 de abril de 1964*. Dispõe sobre a manutenção da Constituição Federal de 1946 e as Constituições Estaduais e respectivas Emendas, com as modificações introduzidas pelo Poder Constituinte originário da revolução Vitoriosa. Rio de Janeiro – GB, Diário Oficial da União - Seção 1 - 9/4/1964, Página 3193 (Publicação Original).

BRASIL. *Ato Institucional nº 2, de 27 de Outubro de 1965*. Mantém a Constituição Federal de 1946, as Constituições Estaduais e respectivas Emendas, com as alterações introduzidas pelo Poder Constituinte originário da Revolução de 31.03.1964, e dá outras providências. Brasília – DF, Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/10/1965, Página 11017 (Publicação Original).

BRASIL. *Ato Institucional nº 3, de 5 de Fevereiro de 1966*. Fixa datas para as eleições de 1966, dispõe sobre as eleições indiretas e nomeação de Prefeitos das Capitais dos Estados e dá outras providências. Brasília – DF, Diário Oficial da União - Seção 1 - 7/2/1966, Página 1435 (Publicação Original).

BRASIL. *Ato Institucional Nº 5, de 13 de Dezembro de 1968*. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União - Seção 1 - 13/12/1968, Página 10801 (Publicação Original).

BRASIL. *Constituição (1946)*. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1946.

BRASIL. *Decreto nº 1.339, de 9 de Janeiro de 1905*. Declara instituições de utilidade publica a Academia de Commercio do Rio de Janeiro, reconhece os diplomas por ella conferidos, como de character official; e dá outras providencias. Dário Oficial, Rio de Janeiro-RJ, 9 de janeiro de 1905. Diário Oficial - 11/1/1905, Página 225.

BRASIL. *Decreto nº 19.841, de 22 de Outubro de 1945*. Promulga a Carta das Nações Unidas, da qual faz parte integrante o anexo Estatuto da Corte Internacional de Justiça, assinada em São Francisco, a 26 de junho de 1945, por ocasião da

Conferência de Organização Internacional das Nações Unidas. Rio de Janeiro – RJ. Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/11/1945, Página 17097 (Publicação Original).

BRASIL. *Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915*. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro - RJ, 18 de março de 1915. Seção 1 - 20/3/1915, Página 3028.

BRASIL. *Decreto nº 19.770, de 19 de Março de 1931*. Regula a sindicalização das classes patronais e operárias e dá outras providências. Rio de Janeiro - RJ, Diário Oficial da União. Seção 1 - 29/3/1931, Página 4801.

BRASIL. *Decreto nº 19.851, de 11 de Abril de 1931*. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro - RJ, 11 de abril de 1931. Diário Oficial - 15/4/1931, Página 5800.

BRASIL. *Decreto nº 20.043, de 27 de Maio de 1931*. Aprova o regulamento do Departamento Nacional de Medicina Experimental. Rio de Janeiro – RJ. Diário Oficial da União - Seção 1 - 20/6/1931, Página 10073 (Publicação Original).

BRASIL. *Decreto nº 20.428, de 22 de Setembro de 1931*. Dá nova organização ao Curso de Especialização em Óleos Vegetais e Derivados, anexo à Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária, que passa a denominar-se "Instituto de Óleos", e aprova o respectivo regulamento. Rio de Janeiro – RJ. Diário Oficial da União - Seção 1 - 25/9/1931, Página 15128 (Publicação Original).

BRASIL. *Decreto nº 27.695, de 16 de Janeiro de 1950*. Transforma em Curso Fundamental e Curso Profissional do Instituto Tecnológico de Aeronáutica os atuais Curso de Preparação e Curso de Formação de Engenheiros de Aeronáutica, e dá outras providências. Rio de Janeiro – RJ. Diário Oficial da União - Seção 1 - 17/1/1950, Página 1 (Publicação Original).

BRASIL. *Decreto nº 29.741, de 11 de Julho de 1951*. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Rio de Janeiro – RJ. Diário Oficial da União - Seção 1 - 13/7/1951, Página 10425 (Publicação Original).

BRASIL. *Decreto nº 37.608, de 14 de Julho de 1955*. Institui no Ministério da Educação e Cultura um curso de altos estudos sociais e políticos, denominado Instituto Superior de Estudos Brasileiros, dispõe sobre o seu funcionamento e dá

outras providências. Rio de Janeiro – RJ. Diário Oficial da União – Seção 1 - 14 de julho de 1955.

BRASIL. *Decreto nº 40.110, de 10 de Outubro de 1956*. Cria a Comissão Nacional de Energia Nuclear, e dá outras providências. Rio de Janeiro – RJ. Diário Oficial da União - Seção 1 - 8/10/1956, Página 19305 (Publicação Original).

BRASIL. *Decreto nº 49.355, de 28 de Novembro de 1960*. Cria a Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (COSUP), determina seu funcionamento sob a forma de Campanha e dá outras providências. Brasília – DF. Diário Oficial da União - Seção 1 - 30/11/1960, Página 15464 (Publicação Original).

BRASIL. *Decreto nº 49.529, de 13 de Dezembro de 1960*. Cria Universidade Rural do Sul e dá outras providências. Brasília – DF. Diário Oficial da União - Seção 1 - 13/12/1960, Página 15870 (Publicação Original).

BRASIL. *Decreto nº 62.937, de 2 de Julho de 1968*. Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União - Seção 1 - 3/7/1968, Página 5481 (Publicação Original).

BRASIL. *Decreto nº 73.411, de 4 de Janeiro de 1974*. Institui o Conselho Nacional de Pós-Graduação e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União - Seção 1 - 7/1/1974, Página 129 (Publicação Original).

BRASIL. *Decreto nº 8.659, de 5 de Abril de 1911*. Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro - RJ, 5 de abril de 1911. Seção 1, 6/4/1911, Página 3983.

BRASIL. *Decreto nº 86.791, de 28 de Dezembro de 1981*. Extingue o Conselho Nacional de Pós-Graduação e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União - Seção 1 - 29/12/1981, Página 24960 (Publicação Original).

BRASIL. *Decreto-Lei nº 5.452, de 01 de Maio de 1943*. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro - RJ, DOFC DE 09/08/1943 (data de publicação), p. 11937.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de Janeiro de 1942*. Lei orgânica do ensino industrial. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro - RJ, RET. D. O. DE 09/01/1943.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 477, de 26 de Fevereiro de 1969*. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências.

Brasília, Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/2/1969, Página 1706 (Publicação Original).

BRASIL. *Decreto-Lei nº 580, de 30 de Julho de 1938*. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro – RJ. Diário Oficial da União - Seção 1 - 30/7/1938, Página 15169 (Publicação Original).

BRASIL. *Decreto-Lei nº 6.155, de 30 de Dezembro de 1943*. Reorganiza o Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agronômicas, do Ministério da Agricultura, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro - RJ, 30 de dezembro de 1943. Seção 1 - 3/1/1944, Página 3

BRASIL. *Decreto-Lei nº 6.693, de 14 de Julho de 1944*. Dispõe sobre a criação de uma entidade que se ocupará do estudo da organização racional do trabalho e do preparo de pessoal para as administrações pública e privada. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro - RJ, 14 de julho de 1944. Seção 1 - 15/7/1944, Página 12462.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 8.681, de 15 de Janeiro de 1946*. Dispõe sobre a congregação, em universidade livre, das Faculdades Católicas de Direito e de Filosofia e da Escola de Serviço Social. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro - RJ, 15 de janeiro de 1946. Seção 1 - 17/1/1946, Página 765.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 9.155, de 8 de Abril de 1946*. Cria a Universidade da Bahia e dá outras providências. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro – RJ. Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/4/1946, Página 5337 (Publicação Original).

BRASIL. *Decreto-Lei nº 9.355, de 13 de Junho de 1946*. Funda o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura. Rio de Janeiro – RJ. Diário Oficial da União - Seção 1 - 15/6/1946, Página 8991 (Publicação Original).

BRASIL. *Decreto-Lei nº 9.388, de 20 de Junho de 1946*. Cria a Universidade do Recife e dá outras providências. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro – RJ. Diário Oficial da União - Seção 1 - 28/6/1946, Página 9615 (Publicação Original).

BRASIL. *Diário do Congresso Nacional*. Câmara dos Deputados. Seção 1. Rio de Janeiro: suplemento ao nº75, 18 de junho de 1959.

BRASIL. *Energia Nuclear (Legislação)*, V.III. Brasília: Brasil. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Diretoria de Documentação e Informação, 1963.

BRASIL. *Legislação Histórica: Atos Institucionais*. Portal da Legislação – Governo Federal. Disponível em <http://www4.planalto.gov.br/>, n.d.



BRASIL. *Lei nº 1.254, de 4 de Dezembro de 1950*. Dispõe sobre o sistema federal de ensino superior. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro – RJ. Diário Oficial da União - DOFC 08 12 1950 017537 1.

BRASIL. *Lei nº 1.310, de 15 de Janeiro de 1951*. Cria o Conselho Nacional de Pesquisas e dá outras providências. Rio de Janeiro – RJ. Diário Oficial da União - Seção 1 - 16/1/1951, Página 809 (Publicação Original).

BRASIL. *Lei nº 2.004, de 3 de Outubro de 1953*. Dispõe sobre a Política Nacional do Petróleo e define as atribuições do Conselho Nacional do Petróleo, institui a Sociedade por ações Petróleo Brasileiro Sociedade Anônima, e dá outras providências. Rio de Janeiro – RJ. Diário Oficial da União - Seção 1 - 3/10/1953, Página 16705 (Publicação Original).

BRASIL. *Lei nº 2.373, de 16 de Dezembro de 1954*. Cria a Universidade do Ceará, com sede em Fortaleza, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro – RJ. Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/12/1954, Página 20337 (Publicação Original).

BRASIL. *Lei nº 2.524, de 4 de Julho de 1955*. Federaliza a Universidade Rural de Pernambuco. Rio de Janeiro – RJ. Diário Oficial da União - Seção 1 - 13/7/1955, Página 13457 (Publicação Original).

BRASIL. *Lei nº 3.191, de 2 de Julho de 1957*. Cria a Universidade do Pará e dá outras providências. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro – RJ. Diário Oficial da União - Seção 1 - 2/7/1957, Página 16645.

BRASIL. *Lei nº 3.834-C, de 14 de Dezembro de 1960*. Cria a Universidade Federal de Goiás, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília – DF. Diário Oficial da União - Seção 1 - 20/12/1960, Página 16117 (Publicação Original).

BRASIL. *Lei nº 3.835, de 13 de Dezembro de 1960*. Federaliza a universidade da Paraíba, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília – DF. Diário Oficial da União - Seção 1 - 13/12/1960, Página 15869 (Publicação Original).

BRASIL. *Lei nº 3.848, de 18 de Dezembro de 1960*. Cria a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília – DF. Diário Oficial da União - Seção 1 - 20/12/1960, Página 16118 (Publicação Original).

BRASIL. *Lei nº 3.849, de 18 de Dezembro de 1960*. Federaliza a Universidade do Rio Grande do Norte, cria a Universidade de Santa Catarina e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília – DF. Diário Oficial da União - Seção 1 - 21/12/1960, Página 16173 (Publicação Original).

BRASIL. *Lei nº 3.858, de 23 de Dezembro de 1960*. Cria a Universidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília – DF. Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/12/1960, Página 16272 (Publicação Original).

BRASIL. *Lei nº 3.867, de 25 de Janeiro de 1961*. Cria a Universidade de Alagoas e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília – DF. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/1/1961, Página 681 (Publicação Original).

BRASIL. *Lei nº 3.868, de 30 de Janeiro de 1961*. Cria a Universidade do Espírito Santo e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília – DF. Diário Oficial da União - Seção 1 - 30/1/1961, Página 833 (Publicação Original).

BRASIL. *Lei nº 3.890-A, de 25 de Abril de 1961*. Autoriza a União a constituir a empresa Centrais Elétricas Brasileiras S. A. - ELETROBRÁS, e dá outras providências. Brasília – DF. Diário Oficial da União - Seção 1 - 28/4/1961, Página 3945 (Publicação Original).

BRASIL. *Lei nº 3.998, de 15 de Dezembro de 1961*. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília – DF. Diário Oficial da União - Seção 1 - 20/12/1961, Página 11221 (Publicação Original).

BRASIL. *Lei nº 378, de 13 de Janeiro de 1937*. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro – RJ. Diário Oficial da União - Seção 1 - 15/1/1937, Página 1210 (Publicação Original).

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1961, Página 11429 (Publicação Original).

BRASIL. *Lei nº 4.069-A, de 12 de Junho de 1962*. Cria a fundação Universidade do Amazonas, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília – DF. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/6/1962, Página 7021 (Publicação Original).

BRASIL. *Lei nº 452, de 5 de Julho de 1937*. Organiza a Universidade do Brasil. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro - RJ, 10 de julho de 1937. Seção 1. 10/07/1937, p. 14830.

BRASIL. *Lei nº 5.540, de 28 de Novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União - Seção 1 - 29/11/1968, Página 10369 (Publicação Original).

BRASIL. *Lei nº 785, de 20 de Agosto de 1949*. Cria a Escola Superior de Guerra e dá outras providências. Rio de Janeiro – RJ. Diário Oficial da União - Seção 1 - 30/8/1949, Página 12561 (Publicação Original).

BRASIL. *Lei nº 971, de 16 de Dezembro de 1949*. Federaliza a Universidade de Minas Gerais. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro – RJ. Diário Oficial da União - Seção 1 - 19/12/1949, Página 17513.

BRASIL. *Resolução da Câmara dos Deputados nº 49, de 1956*. Cria Comissão Parlamentar de Inquérito para investigar sobre o problema da energia atômica. Rio de Janeiro – RJ. Diário do Congresso Nacional - Seção 1 - 11/2/1956, Página 1109 (Publicação Original).

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 3ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1987.

BRAVERMAN, Harry. *Labor and Monopoly Capital: The Degradation of Work in the Twentieth Century*. 25th Anniversary Edition. New York: Monthly Review Press, 1998.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. *Getúlio Vargas: o estadista, a nação e a democracia*. Ensaio para livro sobre Getúlio Vargas organizado por Pedro Cezar Dutra Fonseca e Pedro Paulo Bastos. 7 de junho de 2007. EESP/FGV n. 191, junho 2009.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. *O conceito de desenvolvimento do ISEB rediscutido*. Dados [online]. 2004, vol.47, n.1, pp. 49-84. ISSN 0011-5258.

BRUYCKERE, Valerie De; GERHARDTB, Maria; SCHEPENSC, Glenn; VENNETB, Rudi Vander. *Bank/sovereign risk spillovers in the European debt crisis*. Journal of Banking & Finance. Volume 37, Issue 12, December 2013, Pages 4793–4809.

BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. *Raízes do Brasil*. 26.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995 [1936].

BUCK, Alice L. *A History of the Atomic Energy Commission*. Washington – D.C.: U.S. Department of Energy, July 1983. 41 pp.

BURAWOY, Michael. *Braverman's Monopoly Capital: A Classic in Its Time*. Contemporary Sociology, v.25, n.3, pp.296-299, 1996.

BURAWOY, Michael. *The Public Turn: From Labor Process to Labor Movement*. Work and Occupations, v.35, n.4, pp. 371-387, 2008.

BURAWOY, Michael. *Toward a Marxist Theory of the Labor Process: Braverman and Beyond*. Politics and Society, v.8, n3&4, pp.247-312, 1978.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; PEDRO, Rodrigo Fornalski; VARGAS, Maria Caroline. *Social Responsibility of Higher Education: the metamorphosis of Unesco discourse in focus*. Interface - Comunic., Saude, Educ.,v.15, n.39, p.1185-98, out./dez. 2011.

CALIL, Gilberto Grassi. *O integralismo no pós-guerra: a formação do PRP, 1945-1950*. Porto Alegre: EDIPCURS, 2001.

CALLINICOS, Alex. *The Revolutionary Ideas of Karl Marx*. London / Sidney: Bookmarks, 2004.

CAMACHO, Thimoteo. *A Universidade Pública no Brasil*. Revista de Sociología. Nº 19 – 2005. Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de Chile. (p.100 - 133), 2005.

CAMPOS, Névio de. *Encontros e desencontros no processo de constituição do ensino superior no Paraná: 1912-1922*. Revista Brasileira de História da Educação, nº 21, p. 93-122, set./dez. 2009.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orçamento-Geral da União. Transparência Pública – *Execução Orçamentária*. [diversos anos], 2005 a 2013. Disponível em <http://www3.transparencia.gov.br/TransparenciaPublica/>. n.d.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Caracterização do Sistema de Avaliação da Pós-Graduação*. Disponível em <http://capes.gov.br/>, 2006.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Documento de Área 2013. Administração, Ciências Contábeis e Turismo*. Brasília: CAPES, 2013.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Mestrados/Doutorados Reconhecidos*. SNPG – Sistema Nacional de Pós-Graduação / CAPES. Brasília: CAPES, 2014.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. *Ideologia do desenvolvimento: JK-JQ*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CARVALHO, José Murilo. *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1977.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

CASSEL, Elke Van. *In Search of a Clear and Overarching American Policy: The Reporter Magazine (1949-68) and the Cold War*. In: LAVILLE, Helen; WILFORD, Hugh. *The US government, citizen groups, and the Cold War: the state-private network*. New York: Routledge, 2006, p.122.

CASTRO, Almir. (Depoimento). In: *Capes, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV*. Organizadoras: Marieta de Moraes Ferreira & Regina da Luz Moreira. — Brasília, DF.: CAPES, 2002. 343 p.

CASTRO-SANTOS, Luiz Antonio. *Bandeirantes e Pioneiros da Ciência no Brasil*. In: MARINHO, Maria Gabriela S. M. C. *Norte-americanos no Brasil: uma história da Fundação Rockefeller na Universidade de São Paulo (1934-1952)*. Campinas: Autores Associados. São Paulo: Universidade São Francisco, 2001.

CEPAL – Comisión Económica para América Latina. CEPALSTAT – *América Latina y el Caribe: Perfil Regional Económico*, 2014.

CEPAL – Comissão Econômica para América Latina. *Acerca de la Cepal*. Disponível em <http://www.cepal.org>, 2013.

CFE – Conselho Federal de Educação. *Parecer CFE n° 977/65, aprovado em 3 dez. 1965* [Documento]. Revista Brasileira de Educação, n° 30, Set /Out /Nov /Dez, 2005.

CHAUI, Marilena. Produtividade e humanidades. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 1(2): 45-71, 2.sem. 1989.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. *Desenvolvimentismo e pragmatismo: o ideário do MEC nos anos 1950*. Cad. Pesqui. [online]. 2006, vol.36, n.129, pp. 705-725. ISSN 0100-1574.

CIA – Central Intelligence Agency. *CIA Activities in Chile*. Disponível em <https://www.cia.gov/library/reports/general-reports-1/chile/#1>, 2000.

CLOSS, Darcy. (Depoimento). *In: Capes, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV*. Organizadoras: Marieta de Moraes Ferreira & Regina da Luz Moreira. — Brasília, DF.: CAPES, 2002. 343 p.

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Orçamento-Geral da União. Transparência Pública – *Execução Orçamentária*. [diversos anos], 2005 a 2013. Disponível em <http://www3.transparencia.gov.br/TransparenciaPublica/>.

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. *Ata da Reunião do Comitê Assessor de Administração e Contabilidade*. CNPq: Brasília, 05/04/2013 – 2013a.

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. *RN-015/2013 – Tabela de Valores de Bolsas no País*. CNPq: Brasília, 2013b.

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. *Relatório do Comitê Assessor de Administração e Contabilidade (CAADM/C) do CNPq – Chamada Pública MCTI/CNPq nº14/2013 – Universal 14/201*. CNPq: Brasília, 21/06/2013 – 2013c.

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Economia, Administração e Direito – *Bolsas de Produtividade em Pesquisa – PQ / Bolsas em Curso: Administração*. CNPq: Brasília, n.d.

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. *Plataforma Lattes – Diversos Pesquisadores*, 2014.

COMTE, Augusto. *Curso de Filosofia Positiva: discurso sobre o espírito positivo*. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

COOPER, James. *Margaret Thatcher and Ronald Reagan: A Very Political Special Relationship*. London: Palgrave Macmillan, 2012.

COSTA, Luiz Flávio de Carvalho; MARINHO, Ricardo José de Azevedo. *A formação do moderno sindicalismo dos trabalhadores rurais no Brasil*. In: Mundo rural brasileiro: ensaios interdisciplinares. COSTA, Luiz Flávio Carvalho; FLEXOR, Georges; SANTOS, Raimundo. (org.). Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica-RJ: EDUR, 2008.

CROCETTI, Priscila Soares; OLIVEIRA, Sônia Regina Martins de. *O Centenário da Faculdade de Direito da Universidade do Paraná e os Projetos de Recuperação de Sua Memória*. Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija, 183-227, 2011.

CROUSE, Eric R. *The Cross and Reaganomics: Conservative Christians Defending Ronald Reagan*. Plymouth – GB: Lexington Books, 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. *1997 repete 1937? Unificação e Segmentação no Ensino Brasileiro*. In: Seminário "Um olhar sobre Anísio". Mesa Redonda "Política Educacional", Rio de Janeiro, 3 set. 1999. Rio de Janeiro, UFRJ/CFCH/PACC, Fundação Anísio Teixeira, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade crítica: o ensino superior na República Populista*. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade Reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 3ed. São Paulo: Unesp, 2007a.

CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade Temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. 3ed. São Paulo: Unesp, 1986.

CUNHA, Luiz Antônio. *O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 809-829, out. 2007b.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Unesp, 2005.

CURY, Amadeu. (Depoimento). In: *Capes, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV*. Organizadoras: Marieta de Moraes Ferreira & Regina da Luz Moreira. — Brasília, DF.: CAPES, 2002. 343 p.

D'ARAÚJO, Maria Celina. *ORIGENS da Fundação Getúlio Vargas*. In: FUNDAÇÃO Getúlio Vargas: concretização de um ideal/ Organizadora Maria Celina D'Araújo. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. 334 p.

DEVINATZ, Victor. G. *Introduction to Symposium on the Frontiers of Labor Process Theory*. Employee Responsibilities and Rights Journal, n. 21, pp. 251-252, 2009.

DEVINATZ, Victor. G. *Kusterer or Manwaring and Wood on the High-Tech Labor Process? Analyzing the Nature of Skill, Deskilling and Managerial Control of Labor in a U.S. Medical Electronics Factory*. Employee Responsibilities and Rights Journal, v.17, n.1, 2005.

DIAS, José Luciano. *O BNDE e o Plano de Metas — 1956/61*. In: O BNDES e o Plano de Metas. FERREIRA, Marieta de Moraes. Brasília: Departamento de Relações Institucionais – BNDES, 1996.

DJELIC, Marie-Laure; AMDAM, Rolv Petter. *Americanization in Comparative Perspective: The Managerial Revolution in France and Norway, 1940–1990*. Business History, v.49, n.4, pp.483-505, 2007.

DOCKHORN, Gilvan Veiga. *Quando a ordem é segurança e o progresso é desenvolvimento, (1964-1974)*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

DORA. *San Francisco Declaration on Research Assessment*. Disponível em <http://am.ascb.org/dora/>, n.d.

DW - Deutsche Welle. *Alemanha quer atrair profissionais qualificados do exterior*. DW, 31/07/2010.

EDP. Energia de Portugal. *EDP Resultados, 2010*. Lisboa: Direcção de Relação com Investidores, 3 de março de 2011.

ELSEVIER – *Author Information Pack* [diversos periódicos], 2014e.

ELSEVIER – *Impact Factor* [diversos periódicos], 2014f.

ENGERMAN, David C. *South Asia and the Cold War*. In: MCMAHON, Robert J. (org.). *The Cold War in the Third World*. New York: Oxford University Press, 2013.

ENRIQUEZ, Eugene. *A Organização em Análise*. Petrópolis: Vozes, 1997.

EUROSTAT – Statistical Office of the European Union. Statistics – Economy and finance. *GDP and main components - Price indices*, 2014.

EUROSTAT – Statistical Office of the European Union. Statistics – Labour Market. *Unemployment rate by sex and age groups - annual average*, 2014.

FAORO, Raymundo. *Os Donos do Poder: formação do patronato político brasileiro*. 3ed. revista. São Paulo: Globo, 2001 [1958].

FARIA, José Henrique de. *Economia Política do Poder*. Curitiba: Juruá, 2004.



FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 2ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação do Desenvolvimento da Educação, 1995.

FAUSTO, Boris; DEVOTO, Fernando. *Brasil e Argentina: um ensaio de história comparada (1850-2002)*. São Paulo: Editora 34, 2004, 574pp.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968*. Educ. rev. [online]. 2006, n.28, pp. 17-36. ISSN 0104-4060.

FEHER, M. István. *The Humboldtian Idea of a University: The Bond between Philosophy and the Humanities in the Making of the Modern University*. Neohelicon, 28 (2). pp. 33-37. ISSN 0324-4652 (print), 1588-2810 (online), 2001.

FERNANDES, Florestan. *A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 2ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FERNANDES, Florestan. *Essência e aparência*. Folha de São Paulo, 17 de março de 1988. São Paulo: FSP, 1988.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. *Artes liberais e ofícios mecânicos nos colégios jesuíticos do Brasil colonial*. Rev. Bras. Educ. [online]. 2012, vol.17, n.51, pp. 693-716. ISSN 1413-2478.

FICO, Carlos. *O Brasil no Contexto da Guerra Fria: democracia, subdesenvolvimento e ideologia do planejamento (1946-1964)*. In: MOTA, Carlos Guilherme (org.). *Viagem Incompleta. A experiência brasileira (1500-2000): a grande transação*. 2ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.

FLEURY, Afonso Carlos Correa; VARGAS, Milton. *Organização do Trabalho: uma abordagem interdisciplinar*. São Paulo: Atlas, 1987.

FOLHA DA MANHÃ. *Provoca indignados protestos o brutal atentado contra Carlos Lacerda e o Major Rubens Vaz*. São Paulo: Folha da Manhã, edição n.9315, 6 de agosto de 1954.

FORBES. *Forbes Global 2000 Leading Companies*. FORBES LLC, 2014b.

FORBES. *The World's Most Valuable Brands*. FORBES LLC, 2014a.

FOSTER, John. *Education and the structural crisis of capital: the U.S. case.* (Education and Capitalism) (Case study): Monthly Review [0027-0520], vol:63 iss:3 pg:6, 2011.

FRANCESCHINI, Fiorenzo; GALETTO, Maurizio; MAISANO, Domenico; MASTROGIACOMO, Luca. *The success-index: an alternative approach to the h-index for evaluating an individual's research output.* Scientometrics. September 2012, Volume 92, Issue 3, pp 621-641.

FRANCIS, Paulo. *Nos EUA, acadêmico que não publica está morto.* In: FSP, Folha de São Paulo. A lista dos improdutivos. Pesquisa da USP mostra que 1/4 dos docentes nada produz. São Paulo: 21 de fevereiro de 1988.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. *Invectiva contra bárbaros – 2.* Folha de São Paulo, 16 de março de 1988. São Paulo: FSP, 1988.

FRENKEL, Michal. *The Americanization of the Antimanagerialist Alternative in Israel: How Foreign Experts Retheorized and Disarmed Workers' Participation in Management, 1950–1970.* Int. Studies of Mgt. & Org., vol. 38, no. 4, Winter 2008–9, pp. 17–37.

FREYRE, Gilberto. *Sobrados e mucambos.* 4ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1968. Rio de Janeiro: T. 2.

FRIEDMAN, Milton. *Capitalism and Freedom.* 40th anniversary ed. Chicago: The University of Chicago Press, 2002 [1962].

FSP, Folha de São Paulo. *A lista dos improdutivos.* Pesquisa da USP mostra que 1/4 dos docentes nada produz. São Paulo: 21 de fevereiro de 1988.

FT, Financial Times. *No peeking... A publishing giant goes after the authors of its journals' papers.* Jan 11th, 2014.

GALP. Galp Energias. Relatório & Contas 2010. *Do sucesso para novos desafios.* Galp Energias, 2010.

GARFIELD, Eugene. *Citation indexes to science: a new dimension in documentation through the association of ideas.* Science 122:108-11, 1955.

GARFIELD, Eugene. *The use of JCR and JPI in Measuring Short and Long Term Journal Impact.* Council of Scientific Editors Annual Meeting, San Antonio – EUA: May 9, 2000.

GIANNOTTI, Vito. *História das lutas dos trabalhadores no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

GIANOTTI, José Arthur. *Comte (1798-1857): Vida e Obra*. In: COMTE, A. Curso de Filosofia Positiva: discurso sobre o espírito positivo. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

GIROTTI, Carlos Alberto. *Estado Nuclear no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

GLOBO, O. *Ressurge a Democracia!*. [Editorial]. O Globo, 2 de abril de 1964, nº11.525, 1964.

GOMES, Angela Maria de Castro; FERREIRA, Jorge. *Jango: as múltiplas faces*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

GORENDER, Jacob. *Combate nas Trevas – A Esquerda Brasileira: das ilusões perdidas à luta armada*. São Paulo: Editora Ática SA, 1987.

GRAY, Dale F., MERTON, Robert C., BODIE, Zvi. *New framework for measuring and managing macrofinancial risk and financial stability*. NBER Working Papers No.13607, 2008.

GT – GRUPO DE TRABALHO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA. *Reforma Universitária: Relatório do Grupo de Trabalho Criado pelo Decreto nº 62.937/68*. 3ed. Brasília: Ministério da Educação e Cultura / Secretaria da Educação Superior, 1983 [1968].

GUARDIAN, The. *Anglo Irish Bank trial: executives lied before bailout, Sean Quinn tells court*. Business, Monday 10 February 2014.

GULSON, Kalervo N. PEDRONI, Thomas C. *Neoliberalism, cities and education in the Global South/North*. Discourse [0159-6306], vol:32 iss:2 pg:165 -169.

HALSEY, Albert H. *The Decline of Donnish Dominion*. Oxford, Clarendon Press, 1992.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Império*. 2ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HARLEY, Sandra; FREDERIC, S. Lee. *Research Selectivity, Managerialism, and the Academic Labor Process: The Future of Nonmainstream Economics in U.K. Universities*. Human Relations. Volume 50, Issue 11, pp 1427-1460, 1997.

HARVEY, David. *A Brief History of Neoliberalism*. New York – EUA: Oxford University Press, 2005.

HARVEY, David. *O Enigma do Capital e as crises do capitalismo*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

HARZING, Anne-Wil K; WAL, Ron van der. *Google Scholar as a new source for citation analysis?* Ethics in Science and Environmental Politics, 8, 62-71, 2008.

HIRSCH, Jorge. *An index to quantify an individual's scientific research output*. Proc Natl Acad Sci U S A. Nov 15, 2005; 102(46): 16569–16572.

HOBSBAWM, Eric. *Age of Extremes: the short twentieth century 1914-1991*. London: Abacus, 1995 [1994].

HOHENDAHL, Peter Uwe. *Humboldt Revisited: Liberal Education, University Reform, and the Opposition to the Neoliberal University*. New German Critique 113, Vol.38, n. 2, Summer, 2011.

HOLLANDA, Cristina Buarque de. *A questão da representação política na primeira república*. Cad. CRH [online]. 2008, vol.21, n.52, pp. 25-35. ISSN 0103-4979.

IBARRA, David. *La erosión del orden neoliberal del mundo*. Economía UNAM [online]. 2013, vol.10, n.29, pp. 3-11. ISSN 1665-952X.

IBGE. *Censo Industrial de 1940/1985*. Tabela extraída de: Estatísticas do Século XX. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

IBGE. *Inquéritos Industriais, 1907,1912 e Censo 1920*. Tabela extraída de: Estatísticas do Século XX. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

IMF – International Monetary Fund. *Fiscal Implications of the Global Economic and Financial Crisis*. Prepared by a Staff Team from the Fiscal Affairs Department. June 9, 2009.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação. *Censo da Educação Superior 1995*. Brasília: INEP, 1995.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação. *Censo da Educação Superior 2002*. Brasília: INEP, 2002.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação. *Censo da Educação Superior 2012*. Brasília: INEP, 2012.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *História do Inep*. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/institucional-historia>. 2011.

ISI WEB OF KNOWLEDGE. JCR – Journal of Citation Reports. *Journal: Cadernos de Saude Publica*. 2012. JCR Science Edition, 2014.

JN, Jornal de Negócios. *"Temos o melhor semestre de sempre da companhia"*. Empresas, 29 Julho 2010.

KERN, Ib. *Não há anjos no poder: histórias vivas de um repórter: (nos tempos de Borges de Medeiros, Getúlio, Jango, Jânio, Brizola, da Carta Brandi, dos generais e da vida na Moscou soviética)*. Porto Alegre: AGE, 2007.

KIESER, Alfred. *The Americanization of Academic Management Education in Germany*. Journal of Management Inquiry, Vol. 13, N° 2, June 2004, 90-97.

KIM, Minzee. BOYLE, Elizabeth Heger. *Neoliberalism, Transnational Education Norms, and Education Spending in the Developing World, 1983-2004*. Law & social inquiry [0897-6546], vol:37 iss:2 pg:367-394, 2012.

KINZO, Maria D'Alva Gil. *O Legado Oposicionista do MDB, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro*. In: SOARES, Gláucio Ary Dillon; D'ARAÚJO, Maria Celina [organizadores]. 21 Anos de Regime Militar: balanços e perspectivas. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1994.

KIPPING, Matthias; ÜSDIKEN, Behlül; PUIG, Núria. *Imitation, Tension, and Hybridization: Multiple "Americanizations" of Management Education*. Journal of Management Inquiry, v.13, n.2, pp.98-108, 2004.

KLEIN, Naomi. *A doutrina do choque: a ascensão do capitalismo de desastre*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KORZENIEWICZ, Roberto Patricio; SMITH, William C. *Poverty, Inequality, And Growth In Latin America: Searching for the High Road to Globalization*. Latin American Research Review. Volume 35, Number 3, Pages 7-54, 2000.

KOUSHA, Kayvan; THELWALL, Mike. *Sources of Google Scholar citations outside the Science Citation Index: A comparison between four science disciplines*. Scientometrics, 74(2), 273-294, 2008.

KRIGE, John. *American Hegemony and the Postwar Reconstruction of Science in Europe*. Cambridge-MA: MIT Press, 376p., ISBN: 978-0-262-11297-0.

LAIDLAW, Blair; CURTIS, Bruce. *Inside Postal Workers: The Labour Process, State Policy, and the Workers' Response*. Labour/Le Travail, n.8, pp.139-162, 1986.

LE MONDE. *Le gouvernement accélère le pas, les syndicats annoncent de nouvelles mobilizations*. Le Monde.fr, 21.10.2010.

LEAL, Maria Cristina. *Caminhos e Descaminhos do Brasil Nuclear: 1945 – 1958*. Tese de mestrado apresentado ao IUPERJ como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciência Política, em março de 1982. Rio de Janeiro – RJ: IUPERJ, 1982.

LEGUIZAMON, Sonia Alvarez. *Concentración de la riqueza, millionariosy reproducción de la pobreza en América Latina*. Sociologias [online]. 2007, n.18, pp. 38-73. ISSN 1517-4522.

LEITE, Celso Barroso. (Depoimento). In: *Capes, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV*. Organizadoras: Marieta de Moraes Ferreira & Regina da Luz Moreira. — Brasília, DF.: CAPES, 2002. 343pp.

LEITE, Rogério C. de Cerqueira. *Produção Norteia Avaliação no Mundo Desenvolvido*. Folha de São Paulo, 21 de fevereiro de 1988. São Paulo: FSP, 1988.

LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil, Tomo II (Século XVI -- A Obra)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938.

LESSA, Carlos. *Nação e nacionalismo a partir da experiência brasileira*. Estud. av. [online]. 2008, vol.22, n.62, pp. 237-256. ISSN 0103-4014.

LEWISON, Elsie H. *Consuming development: Responsibility, citizenship and the corporate university*. Canadian geographer [0008-3658], vol:57 iss:3 pg:363 -371, 2013.

LEWKOWICZ, Nicolas. *The German Question and the Origins of the Cold War*. Milão: IPOC di Pietro Condemni, 2008.

L'HUMANITÉ. *2009: année noire pour l'emploi*. Lundi, 9 Août, 2010.

L'HUMANITÉ. *Sarkozy veut inscrire dans la Constitution l'austérité*. Politique. Déficit public, le 4 Février, 2011.

LIBÉRATION. *L'Assemblée nationale vote la fin de la retraite à 60 ans. Retraites, réforme au forceps*. 10 septembre, 2010.

LIBÉRATION. *Les handicapés et les jeunes en colère contre les coupes annoncées par Baroin*. 6 juillet, 2010.

LIMA, Hermes. *Anísio Teixeira: estadista da educação*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1978. 212p.

LITTLER, Christopher. R. *The labour process debate: A theoretical review, 1974–1988*. In: KNIGHTS, David, & WILMOTT, Hugh (Eds.) *Labour Process Theory*, pp. 46-94. London: Macmillan, 1990.

LOPES, Lucas. *Memórias do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Centro da Memória da Eletricidade no Brasil, 1991. 346 p.

LOPEZ, Adriana; MOTA, Carlos Guilherme. *História do Brasil: uma interpretação*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. *Brazilian education in the Pombaline period: a historical analysis of the Pombaline teaching reforms*. Educ. Pesqui. [online]. 2006, vol.32, n.3, pp. 465-476. ISSN 1517-9702.

MARX, Karl. *Capital: A Critique of Political Economy. Volume III – The Process of Capitalist Production as a Whole*. Edited by Friedrich Engels. Institute of Marxism-Leninism, USSR, 1959 [1894].

MARX, Karl. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. [tradução e introdução: Florestan Fernandes]. 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008 [1859].

MARX, Karl. *O Capital – Crítica da Economia Política*. Volume I, Parte III. São Paulo: Nova Fronteira, 1989 [1867].

MCCABE, Darren. *Accounting for Consent: Exploring the Reproduction of the Labour Process*. *Sociology*, v.45, n.3, pp.430-446, 2011.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. *A universidade no Brasil*. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2000, n.14, pp. 131-150. ISSN 1413-2478.

MESQUIDA, Peri. *Catequizadores de índios, educadores de colonos, Soldados de Cristo: formação de professores e ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759, à luz do Ratio Studiorum*. *Educ. rev.* [online]. 2013, n.48, pp. 235-249. ISSN 0104-4060.

MÉSZÁROS, István. *Para Além do Capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo Editorial / Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

MILLER, Jeffrey Boone. *Impact factors and publishing research*. *Scientist*, 2002; 16:11, 2002.

MOACYR, Primitivo. *A Instrução e o Império: Subsídios para a História da Educação no Brasil. 1854-1888*. 2º Volume. Brasileira – Biblioteca Pedagógica Brasileira, s.5, vol. 87. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

MONARCHA, Carlos. Anísio Teixeira: a obra de uma vida. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001 - 287 páginas.

MONIZ-BANDEIRA, Luiz Alberto. *As políticas neoliberais e a crise na América do Sul*. *Rev. bras. polít. int.* [online]. 2002, vol.45, n.2, pp. 135-146. ISSN 0034-7329.

MONIZ-BANDEIRA, Luiz Alberto. *Geopolítica e Política Exterior: Estados Unidos, Brasil e América do Sul*. 2ed. Brasília: FUNAG, 2010. 124p.

MONIZ-BANDEIRA, Luiz Alberto. *Wachstumsmarkt Brasilien Der deutsche Wirtschafts- und Handelsbeitrag in Geschichte und Gegenwart*. 2ed. ISBN 978-3-658-02202-0 (eBook): Springer-Gabler, 2013.

MONTROYAMA, Shozo; In: *O Almirante e o novo Prometeu: Álvares Alberto e a C&T*. MONTROYAMA, Shozo; GARCIA, João Carlos Vitor. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Centro Interunidade da História da Ciência e da Tecnologia, 1996.



MORAN, Lisandro. *El Modelo Hegemónico Antiestado como barrera para la cobertura universal en salud en Guatemala*. Rev. cub. salud pública [online]. 2013, vol.39, n.1, pp. 148-153. ISSN 0864-3466.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *A Cruzada Brasileira Anticomunista*. In: PENNA, Lincoln de Abreu (org.). *Manifestos Políticos: do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: E-papers, 2008.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *As universidades e o regime militar: Cultura política brasileira e modernização autoritária*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2014.

MUNDO, El. *El 'decretazo' de la reforma laboral, detonante de la única huelga general con el Gobierno del PP*. Economía, viernes 30/03/2007.

NAPOLITANO, Marcos. *1964: História do Regime Militar Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.

NATURE. *Not-so-deep impact: research assessment rests too heavily on the inflated status of the impact factor*. [Editorial]. Nature 435, 1003-1004, 23 June, 2005.

NAVARRO, Vicenç. *Los sindicatos llevan razón*. Dominio Público – Economía, sep. 2010.

NAZIONE, La. *Piu'posti per under 30,contratti atipici*. 26 Ago, 2010.

NEGRAO, Ana Maria Melo. *O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum"*. Rev. Bras. Educ. [online]. 2000, n.14, pp. 154-157. ISSN 1413-2478.

NEGRI, Antonio; Cocco, Giuseppe; Altamira, César; Horowicz, Alejandro. *Diálogo sobre la globalización, la multitud y la experiencia argentina*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2003.

NOORDEN, Richard Van. *Brazilian citation scheme ousted: Thomson Reuters suspends journals from its rankings for 'citation stacking'*. Nature 500, 7464, pp501-618, Aug 27, 2013.

NYTIMES – The New York Times. *Thomson in Talks to Buy Reuters for \$17.6 Billion*. MAY 8, 2007.

NYTIMES, The. The New York Times. *In Ireland, Dire Echoes of a Bailout Gone Awry*. High and Low Finance, July 4, 2013.

O'DOHERTY, Damian; WILLMOTT, Hugh. *The Decline of Labour Process Analysis and the Future Sociology of Work*. Sociology, v.43,n.5, pp.931-951, 2009.

OIT – Organização Internacional do Trabalho. *Relatório Global sobre os Salários 2012/13*. Salários e crescimento equitativo. Geneva: OIT - International Labour Office, 2013.

OLIVEIRA JUNIOR, Ernesto Luiz. *(Depoimento concedido no Rio de Janeiro em 8 de março de 1988)*. In: CLE-UNICAMP. História da Ciência: Depoimentos orais realizados pelos Arquivos Históricos do CLE/Unicamp. KUMASAKI, Hiro B.; BARROS, Luitgard C. (entrevistadores). Campinas: CLE-UNICAMP, 1988.

OLIVEIRA, Luísa. *Desafios à universidade: comercialização da ciência e recomposição dos saberes acadêmicos*. Sociologia, Problemas e Práticas [online]. 2000, n.34, pp. 93-116. ISSN 0873-6529.

OLIVEIRA, Márcio de. *O ISEB e a construção de Brasília: correspondências míticas*. Soc. estado. [online]. 2006, vol.21, n.2, pp. 487-512. ISSN 0102-6992.

OLIVEIRA, Odete Maria de. *Os Descaminhos do Brasil Nuclear*. Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Ciências Humanas – Especialidade Direito. Florianópolis: UFSC, 1991.

OLIVEN, Arabela Campos. *Histórico da educação superior no Brasil*. In: SOARES, Maria Susaza Arrosa (coord.). A Educação Superior no Brasil. Brasília: Capes, 2002. 304p.

ORIGENS da Fundação Getulio Vargas. In: *FUNDAÇÃO Getulio Vargas: concretização de um ideal*. Organizadora: Maria Celina D'Araújo. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1999. 334 p.

PACKER, Abel L. *SciELO Citation Index no Web of Science*. Scielo em Perspectiva. February 28, 2014.

PAIM, Antônio. *A UDF e a Idéia de Universidade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1981.

PAIM, Antônio. *O relativo atraso brasileiro e sua difícil superação*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.

PAULA, Maria de Fátima de. *A formação universitária no Brasil: concepções e influências*. Avaliação (Campinas) [online]. 2009, vol.14, n.1, pp. 71-84. ISSN 1414-4077.

PAULUS, Stefan. *The Americanisation of Europe after 1945? The Case of German Universities*. European Review of History, v.9, n.2, pp.241-253, 2002.

PENN, Roger; SCATTERGOOD, Hilda. *Deskilling or enskilling?: an empirical investigation of recent theories of the labour process*. The British Journal of Sociology, v.36, n.4, 1984.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. *A universidade da modernidade nos tempos atuais*. Avaliação (Campinas) [online]. 2009, vol.14, n.1, pp. 29-52. ISSN 1414-4077.

PERSICO, Joseph I. *The imperial Rockefeller: a biography of Nelson A. Rockefeller*. New York: Simon and Schuster, 1982 - 314 p.

PETROVIC, Ana; TUTSCH, Ralf, 2009. *National rescue measures in response to the current financial crisis*. ECB Legal Working Paper 8.

PILLAY, Avin. *Academic promotion and the h-index*. Journal Of The American Society For Information Science And Technology, 2013, Vol.64(12), pp.2598-2599.

PNPG, 2005-2010 – *PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO (PNPG) 2005-2010*. Ministério da Educação e Cultura – MEC, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasília: CAPES, 2004.

PNPG, 2011-2020 – *PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO (PNPG) 2011-2020*. Ministério da Educação e Cultura – MEC, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasília: CAPES, 2010.

PNPG, I – *I PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Conselho Nacional de Pós-Graduação, Departamento de Documentação e Divulgação, 1974.

PNPG, II – *II PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura – MEC, Secretaria de Educação Superior – SESu, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, 1981.

PNPG, III – *III PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura – MEC, Secretaria de Educação Superior – SESu, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, 1984.

POLATO, Mauricio Fonseca. *A Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (Fecap) e o Ensino Comercial em São Paulo*. 2008. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

POPULAR, Imprensa. *Taxas Absurdas para os Exames Vestibulares*. Rio de Janeiro: Imprensa Popular: 03/01/1955.

PRADO JR, Caio. *Historia Econômica do Brasil*. 26ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

RAMOS, Jorge Abelardo. *Revolución y Contrarrevolución en la Argentina*. Tomo V – La era del peronismo. 2ed. Buenos Aires: Senado de la Nación, 2006.

RAMSDEN, J. J. *Impact factors: a critique*. Journal of Biological Physics and Chemistry. V.9, p.139-140, 2009.

REED-ELSEVIER. *Annual Reports and Financial Statements 2013*. Reed Elsevier Group PLC: 2013.

REED-ELSEVIER. *Elsevier – Article Choice*. Reed Elsevier Group PLC: 2014d.

REED-ELSEVIER. *Elsevier – Journal pricing*. 2014 US Dollar Journal Prices, 2014c.

REED-ELSEVIER. *ScienceDirect*. Reed Elsevier Group PLC: 2014b.

REED-ELSEVIER. *Scopus*. Reed Elsevier Group PLC: 2014a.

REZENDE, Maria José de. *A ditadura militar no Brasil : repressão e pretensão de legitimidade : 1964-1984*. Londrina: Eduel, 2013.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Ricardo Alaggio. *A Aliança para o Progresso e as relações Brasil-EUA*. Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Ciência Política do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Unicamp, 2006.

RIDENTI, Marcelo Siqueira. *O Fantasma da Revolução Brasileira*. 2º Ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Editora UNESP. 2010.

ROBERTSON, Susan L. *A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial*. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 50, maio-ago. 2012.

ROCKEFELLER FOUNDATION, THE. *Annual Report*. New York: The Rockefeller Foundation, 1953.

ROCKEFELLER FOUNDATION, THE. *Annual Report*. New York: The Rockefeller Foundation, 1954.

ROCKEFELLER FOUNDATION, THE. *Annual Report*. New York: The Rockefeller Foundation, 1955.

ROCKEFELLER FOUNDATION, THE. *Annual Report*. New York: The Rockefeller Foundation, 1956.

ROCKEFELLER FOUNDATION, THE. *Annual Report*. New York: The Rockefeller Foundation, 1957.

ROCKEFELLER FOUNDATION, THE. *Annual Report*. New York: The Rockefeller Foundation, 1958.

ROCKEFELLER FOUNDATION, THE. *Annual Report*. New York: The Rockefeller Foundation, 1959.

ROCKEFELLER FOUNDATION, THE. *Annual Report*. New York: The Rockefeller Foundation, 1960.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 8ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSSIDES, Daniel W. *Knee-Jerk Formalism: Reforming American Education*. The Journal of Higher Education, Volume 75, Number 6, November/December, pp. 667-703, 2004.

ROSSNER, Mike; HEATHER, Van Epps; HILL, Emma. *Show me the data*. The Journal of Cell Biology, Vol. 179, No. 6, December 17, 2007.

ROTHEN, José Carlos. *Os bastidores da reforma universitária de 1968*. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 453-475, maio/ago. 2008.

RTP, Notícias. *Autarcas Socialistas opõem-se à privatização da EGF e da Águas de Portugal*. Lusa, 28 Fev, 2014.

SALEM, Tânia. *Do Centro D. Vital à Universidade Católica*. In: SCHWARTZMAN, Simon. *Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro, Brasília, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)*, 1982, pp.97-134.

SANDERSON, Mark. *Revisiting h measured on UK LIS and IR academics*. Journal of the American Society for Information Science and Technology, 59, 1184-1190, 2008.

SANGEETA, Kamat. *Neoliberalism, urbanism and the education economy: producing Hyderabad as a 'global city'*. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education. May2011, Vol. 32 Issue 2, p187-202. 16p.

SARETA, Fausto. *O Governo Dutra na Transição Capitalista no Brasil*. In: *História Econômica do Brasil Contemporâneo*. Tamás Szmrecsanyi; Suzigan, Wilson. 2ed. revista. São Paulo: Hucitec / Associação Brasileira de Pesquisadores em História Econômica / Editora da Universidade de São Paulo / Imprensa Oficial, 2002.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. *Avaliação acadêmica, ideologia e poder*. PSICOLOGIA USP, São Paulo, 2011, 22(2), 315-334.

SCHWARTZMAN, Simon. *A universidade primeira do Brasil: entre intelligentsia, padrão internacional e inclusão social*. Estud. av. [online]. 2006, vol.20, n.56, pp. 161-189. ISSN 0103-4014.

SCHWARTZMAN, Simon. *Depois da Tempestade*. Folha de São Paulo, 11 de março de 1988, página A – 3. São Paulo: FSP, 1988.

SCHWARTZMAN, Simon. *Um espaço para ciência: a formação da comunidade científica no Brasil*. Brasília: MCT, 2001. 276 p.

SECOLO XIX, II. *Gli industriali disdicono il contratto metalmeccanici*, 07 settembre, 2010.

SGUISSARDI, Valdemar. *Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: Precária trajetória e incerto futuro*. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out. 2006.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Trabalho Intensificado nas Federais: pós-graduação e positivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.

SIC, Notícias. *Governo quer privatizar TAP "como um todo" e prevê relançar venda este ano*. Economia, 2014.

SIEKMAN, Philip. *When Executives Turned Revolutionaries*. Fortune, n°. 70 (Sept. 1964): 147-149 / 214-221.

SILVA JÚNIOR, João; SGUISSARDI, Valdemar; PINTO E SILVA, Eduardo. *Trabalho intensificado na universidade pública brasileira*. Universidade e Sociedade, DF, ano XIX, nº 45, janeiro de 2010.

SKIDMORE, Thomas. *Brasil: de Getúlio a Castelo*. 7ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SMITH, David; BASTON, Lewis; BOCOCK, Jean; SCOTT, Peter. *Americanization and UK higher education: towards a history of transatlantic influence on policy and practice*. Journal of Education Policy, v.17, n.4, pp.443-461, 2002.

SMITH, Richard. *Journal accused of manipulating impact factor*. Br Med J 1997;314:461, 1997.

SOARES, Manoel de Jesus Araújo. *A Educação Preventiva: Fernando de Azevedo e o Inquérito sobre a Instrução Pública em São Paulo - 1926*. 1978. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1978.

SODRÉ, Nelson Werneck. *História da imprensa no Brasil*. 4ed, 2 reimpressão. Rio de Janeiro: MAUAD Editora, 2004.

SOLIMANO, Andrés. *Reevaluación de las políticas sociales en América Latina: del consenso de Washington al desarrollo basado en derechos*. CEPAL, 2004.

SPAGNOLO, Fernando. *Aumentam os Cursos "A" e "B": Consolidação da Pós-Graduação ou Afrouxamento da Avaliação? O Futuro da Avaliação da CAPES*. Informe CAPES, v.3, n.1 e 2, 1995.

SPAGNOLO, Fernando. *Bolsas de estudo no exterior: um programa estratégico e os ajustes necessários*. INFOCAPES. Boletim Informativo Vol.3 Nº 3-4 julho/dezembro 1995.

SPIEGEL, Der. [on line]. *Finance Crisis: Europe Sees Three Bank Bailouts in Two Days*. September 29, 2008.

ST – SUNDAY TIMES. *Mrs. Thatcher: The First Two Years*. On May 3-1979 the Tories were swept to electoral victory. Today, exactly two years later, Mrs. Thatcher takes stock in an exclusive interview with Ronald Butt. *In: Interview for Sunday Times*. Margaret Thatcher Foundation. Disponível em: [www.margaretthatcher.org](http://www.margaretthatcher.org), 2014.

STARK, David. *Class Struggle and the Transformation of the Labour Process: A Relational Approach*. Theory and Society, v.9, n.1, 1980.

STEVENSON, Nick. *Neoliberalism and cultural citizenship: Living in 'X Factor' Britain*. European Journal Of Cultural Studies, Vol.13(3), pp.341-358, 2010.

STIGLITZ, Joseph E. *Freefall: America, Free Markets and the Sinking of the World Economy*. New York: Norton & Company, 2010.

STOLZ, Stéphanie Marie; WEDOW, Michael. *Extraordinary measures in extraordinary times: public measures in support of the financial sector in the EU and the United States*. ECB – European Central Bank, Jul 2010.

SWEEZY, Paul M.; BARAN, Paul, A. *Monopoly Capital: an essay on the American economic and social order*. New York/London: Modern Reader Paperbacks, 1968.

SWEEZY, Paul. Prefácio. *In: Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 3ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1987.

SWINGWOOD, Alan. *Marx e a Teoria Social Moderna*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

TANCRED-SHERIFF, Peta. *Craft, hierarchy and bureaucracy: modes of control of the academic labour process*. Canadian Journal of Sociology, v.10, n.4, 1985.

TARALLI, Carmine. *Universidade-Indústria: parceria na inovação*. Informe CAPES, v.4, n.1, 1996.

TCK, The Cost of Knowledge. *The Cost of Knowledge*. Disponível em: <http://thecostofknowledge.com/>, 2012.



TEIXEIRA, Anísio. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989. [obra póstuma].

TELEGRAPH. *Unions threaten strikes, civil disobedience and campaign of resistance over cuts*. UK News, 12 Sep 2010.

THESING, William B. *Caverns of Night: Coal Mines in Art, Literature, and Film*. Columbia: University of South Carolina Press, 2000.

THOMASON, Peggy; STANLEY, Julian C. *Uncritical Citation of Criticized Data*. Science 22 April 1955: Vol. 121 no. 3147 pp. 610-611, 1955.

THOMPSON, Paul. *Adler's Theory of the Capitalist Labour Process: A Pale(o) Imitation*. Organization Studies, v.28, n.9, pp.1359-1368, 2007.

THOMPSON, Paul. *The capitalist labour process: Concepts and connections*. Capital & Class, v.34, n.7, pp.7-14, 2010.

THOMPSON, Paul; SMITH, Chris. *Labour Power and Labour Process: Contesting the Marginality of the Sociology of Work*. Sociology, v.43, n.5, pp.913-930, 2009.

THOMSON-REUTERS. *2008 Annual Review: to our shareholders*. 2008.

THOMSON-REUTERS. *2013 Annual Review: The world cannot wait*, 2014d.

THOMSON-REUTERS. *First Quarter Report: Period Ended March 31 2014 – management's discussion and analysis*, 2014e.

THOMSON-REUTERS. *InCites: fact sheets*, 2014f.

THOMSON-REUTERS. *Journal Citation Reports*, 2014. Disponível em <http://thomsonreuters.com/journal-citation-reports/>, 2014a.

THOMSON-REUTERS. *The Thomson Reuters Impact Factor*. Disponível em <http://wokinfo.com/essays/impact-factor/>, 2014 [1994].

THOMSON-REUTERS. *Web of Science – Intellectual Property and Science*, 2014. Disponível em <http://ip-science.thomsonreuters.com/>, 2014.

THOMSON-REUTERS. *Web of Science & Google Scholar*. Disponível em <http://wokinfo.com/googlescholar/>, 2014.

TILLY, Charles. *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Editorial Manantial, 2000.

TINKER, Tony. *Spectres of Marx and Braverman in the Twilight of Postmodernist Labour Process Research*. *Work, Employment and Society*, v.16, n.2, pp.251-281, 2002.

TIRATSOO, Nick. *The "Americanization" of Management Education in Britain*. *Journal of Management Inquiry*, Vol. 13 N° 2, June 2004 118-126.

TRAGTENBERG, Maurício. *A falência da política*. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

UCAM - Universidade Cândido Mendes. *Sobre a UCAM*. Disponível em <http://www.ucam.edu.br/index.php/institucional/sobre-a-ucam>. (n.d).

UFAM - Universidade Federal do Amazonas. *História da UFAM*. Disponível em <http://www.ufam.edu.br/index.php/historia-da-ugm>. (n.d).

UFPR - Universidade Federal do Paraná. *Histórico*. Disponível em <http://www.ufpr.br/portalufpr/historico-2/>. (n.d).

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Histórico*. Disponível em <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/historico>. (n.d).

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. *Nossa História*. Disponível em <http://www.ufrrj.br/portal/modulo/reitoria/index.php?view=historia>. (n.d)

UGT, Unión General de Trabajadores. *Valoración de la Ley 35/2010, de 17 de septiembre, de medidas urgentes para la reforma del mercado de trabajo*. Madrid: UGT, 21 de septiembre de 2010.

UN – United Nations. *Dumbarton Oaks and Yalta*. In: *History of the United Nations*. Disponível em [http://www.un.org/en/aboutun/history/dumbarton\\_yalta.shtml](http://www.un.org/en/aboutun/history/dumbarton_yalta.shtml) (n.d).

UN – United Nations. *History of the United Nations*. Disponível em <http://www.un.org/en/aboutun/history/index.shtml>. (n.d).

UPM - Universidade Presbiteriana Mackenzie. *A História da Escola de Engenharia*. Disponível em <http://www.mackenzie.br/historico1.html>. (n.d).

USA – United States of America. *Emergency Economic Stabilization Act of 2008*. Public Law 110–343 / 110th Congress. To provide authority for the Federal Government to purchase and insure certain types of troubled assets for the purposes of providing stability to and preventing disruption in the economy and financial system and protecting taxpayers, to amend the Internal Revenue Code of 1986 to provide incentives for energy production and conservation, to extend certain expiring provisions, to provide individual income tax relief, and for other purposes. Washington: 110th Congress, Oct. 3, 2008.

ÜSDIKEN, Behlül. *Americanization of European Management Education in Historical and Comparative Perspective: A Symposium*. Journal of Management Inquiry, vol. 13, n° 2, June 2004 87-89.

VALDES, Juan Gabriel. *Pinochet's Economists: The Chicago School of Economics in Chile*. Cambridge, England; New York, NY, USA: Cambridge University Press, 1995.

VARGAS, Getúlio. *O ensino técnico-profissional: discurso pronunciado, em S. Paulo, ao paraninfar a turma dos diplomados de 1939 no Instituto Profissional Masculino, a 5 de janeiro de 1940*. Brasília: Biblioteca da Presidência da República, (n.d).

VIANNA, Sérgio Besserman; VILLELA, André. *O Pós-Guerra: 1945-1955*. In: Economia Brasileira Contemporânea: 1945-2004. GIAMBIAGI, F.; VILLELA, A.; CASTRO, L. B.; HERMANN, J. São Paulo: Elsevier, 2005.

VIZEU, Fábio. *Management no Brasil em Perspectiva Histórica: o projeto do IDORT nas décadas de 1930 e 1940*. Tese apresentada ao Programa Doutorado em Administração de Empresas da Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getulio Vargas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Administração. São Paulo: EAESP – FGV, 2008.

VOZ OPERÁRIA. *A luta dos estudantes pelo direito à educação*. Voz Operária: Rio de Janeiro: 11/02/1950.

VOZ OPERÁRIA. *Lacerda, os Tubarões do Ensino e a Vitória Sobre o Entreguismo na Rede Ferroviária*. Voz Operária: Rio de Janeiro, 20/12/1958.

WALTMAN, Ludo ; ECK, Van; JAN, Nees. *The inconsistency of the h-index*. Journal of the American Society for Information Science and Technology, 2012, Vol.63(2), pp.406-415.

WD – WORLD BANK. *Economic Growth in the 1990s: Learning from a Decade of Reform*. Washington: The International Bank for Reconstruction and Development – The World Bank, 2005.

WD – WORLD BANK. *Jobs Data: Country Dashboard*. LO, KILM database, 2014.

WD – WORLD BANK. *Poverty & Equity: Country Dashboard*. Poverty & Equity Databank and PovcalNet, 2014.

WENDL, Michael C. *H-index: however ranked, citations need context*. Correspondence. *Nature*, 449, 403, 27 September, 2007.

WILLIAMSON, John. *What Washington Means by Policy Reform*. In: Latin American adjustment: how much has happened? WILLIAMSON, John. Peterson Institute for International Economics, April, 1990.

WILLMOTT, Hugh. *Managing the Academics: commodification and control in the development of university education in the U.K.* *Human Relations*, 48, 1995.

WRAY-BLISS, Edward. *Interpretation--Appropriation: (Making) an Example of Labor Process Theory*. *Organizational Research Methods*, v.5, n.1, pp.81-104, 2002.

## APÊNDICES

## **Apêndice A: Roteiro semi-estruturado – entrevista com os orientandos**

### **(Roteiro semi-estruturado – entrevista com os orientandos)**

#### ***Grand Tour***

1. Você poderia me contar sobre um dia típico como doutorando?
2. Você poderia me contar sobre como você escreve um *paper*?
3. Você poderia me contar sobre como é uma reunião com seu orientador?
4. Você poderia me contar sobre seu primeiro contato com seu orientador? (seus interesses de pesquisa, os interesses de pesquisa do seu orientador, definições sobre autoria de *papers*, exigências de produção).
5. Você poderia me contar sobre sua última reunião de orientação? (prazos, eventos).
6. Você poderia me contar sobre a produção de seu último *paper*? (troca de idéias com o orientador durante o processo, definição de autoria).
7. Você poderia me contar sobre a participação de seu orientador em seu último *paper*? (recomendação de bibliografia, tema de interesse).
8. Você poderia me contar sobre as correções que seu orientador fez no *paper* antes da submissão?
9. Vocês já conversaram sobre exigências/necessidade de produção?
10. A coordenação de seu curso conversa a respeito de produção acadêmica? De que forma?
11. Os professores das disciplinas falam sobre produção acadêmica? De que forma?
12. Os professores das disciplinas pedem *paper* como avaliação final de disciplina?

13. Você já submeteu/publicou *paper* de final de disciplina para revista/evento? o professor da disciplina participou como co-autor? De que forma? (correções, exigências de autoria/co-autoria).
14. Qual é o papel de um co-autor na produção de um *paper*? Você aceitaria ser co-autor sem participar efetivamente? Você já foi ou aceitou co-autor sem participação efetiva? Por quê?
15. Como você avalia a necessidade de pontuação/publicação?
16. Qual é a função da publicação no mundo acadêmico?
17. O que você entende como impacto acadêmico? E impacto social?
18. Você considera que as publicações precisam ter algum impacto/relevância social? De que forma?

### **Sobre ambições de carreira e escolhas acerca da carreira acadêmica**

19. Você possui pretensões de seguir carreira acadêmica? Por quais razões?
20. O que você entende sobre a carreira acadêmica? (enumeração de características)
21. Quais razões o levaram/levariam a escolher a carreira acadêmica? (enumeração de características)
22. Quais as vantagens e desvantagens da carreira acadêmica? (enumeração de características)

### **Sobre o Papel da Pós-Graduação *Stricto Sensu***

23. O que você entende ser o papel da pós-graduação *stricto sensu*?
24. Em que medida esse papel está sendo cumprido?

25. Para você, o que seu orientador pensa a respeito da pós-graduação *stricto sensu*?
26. Para você, o que a coordenação do seu curso pensa a respeito da pós-graduação *stricto sensu*?
27. Para você, o que as agências de fomento pensam a respeito da pós-graduação *stricto sensu*?



## Apêndice B: Roteiro semi-estruturado – entrevista com os pesquisadores

### (Roteiro semi-estruturado – entrevista com os pesquisadores)

#### **Grand Tour**

1. Você poderia me contar sobre um dia típico como pesquisador?
2. Você poderia me contar sobre como você escreve um *paper*? interesses de pesquisa
3. Você costuma publicar *papers* em co-autoria? Como são definidos os critérios de co-autoria?
4. Você considera haver um número ideal de contribuintes (co-autores) em um *paper* em Administração? As contribuições podem ser efetivas mesmo com elevado número de co-autores? As publicações podem se fortalecer com um número elevado de co-autores?
5. Você costuma publicar *papers* com seus orientandos? Como estabelece critérios de co-autoria?
6. Você costuma exigir produção de *papers* de seus orientandos? Conhece colegas que o fazem?
7. Em sua avaliação, o número de *papers* publicados é um fator de preocupação entre orientandos e/ou colegas acadêmicos? Em que sentido?
8. Você poderia me contar sobre as correções que costuma fazer nos *papers* de seus orientandos antes da submissão?
9. Você poderia me contar sobre como é uma reunião com seu orientando?
10. Você poderia me contar sobre seu primeiro contato com seu orientando? (seus interesses de pesquisa, os interesses de pesquisa do seu orientando, definições sobre autoria de *papers*, exigências de produção).
11. Você poderia me contar sobre sua última reunião de orientação?

12. Você poderia me contar sobre a produção de seu último *paper* com co-autor?
13. Caso tenha havido, você poderia me contar sobre a participação de seu orientando em seu último *paper*?

### **Sobre a Produtividade Acadêmica**

14. Qual é a sua avaliação geral e qualitativa sobre a produção acadêmica na Administração no Brasil? Há avanço, retrocesso, quantificação, busca por qualidade, políticas efetivas de quantificação ou qualidade...
15. Qual é a sua avaliação sobre a concessão de bolsa produtividade do CNPq? Como você avalia os critérios definidos? Considera-os justos?
16. Em sua percepção, há interferências não meritocráticas no processo de avaliação e concessão de bolsas produtividade? Conhece casos concretos? Já ouviu de colegas?
17. Qual é a sua avaliação sobre o Fator de Impacto?
18. Em sua avaliação, o uso de FI (fatores de impacto) na avaliação da produção acadêmica é adequado? Eles revelam a qualidade daquilo que vêm sendo publicado?
19. Em sua avaliação, a natureza ou o tipo da pesquisa realizada (trabalhos quantitativos ou qualitativos) podem ser favorecidos ou desfavorecidos com o uso de FI's?
20. Em sua avaliação, existem meios (periódicos) em nível e qualidade suficiente para dar vazão às pesquisas científicas em Administração no Brasil?
21. Percepção, concordância ou discordância com a seguinte colocação: "A hegemonia dos grandes periódicos tem enorme efeito sobre o tipo de ciência que as pessoas fazem, a forma com que elas a apresentam e sobre quem obtém financiamento", observa Peter Lawrence, pesquisador do Departamento de Zoologia

de uma universidade. Qual é a sua percepção sobre as colocações do Prof. Lawrence. Você concorda ou discorda em relação à afirmação acima?

22. Percepção, concordância ou discordância com a seguinte colocação: John Sulston, de uma outra universidade, diz que entre os efeitos ruins do uso do número de citações, é que tal sistema pressiona os cientistas a agir de formas que afetam negativamente a produção científica – por exemplo, sustentar que um trabalho é mais inovador do que realmente é; ou publicá-lo prematuramente; dividi-lo para publicar mais vezes; e, em situações extremas, até cometer fraude. Qual é a sua avaliação sobre isso?

### **Sobre o Papel da Pós-Graduação *Stricto Sensu***

23. O que você entende ser o papel da pós-graduação *stricto sensu*?

24. Em que medida você considera que esse papel está sendo cumprido?

25. Em sua opinião, o que seria um bom pesquisador? Como seria possível avaliá-lo? Estamos usando medidas de avaliação adequadas?

26. Em sua opinião, o que a coordenação *stricto sensu* do seu curso pensa a respeito da pós-graduação *stricto sensu*?

27. Em sua opinião, o que as agências de fomento pensam a respeito da pós-graduação *stricto sensu*?

### **Sobre ambições de carreira e escolhas acerca da carreira acadêmica**

28. Quais razões o levaram a escolher a carreira acadêmica?

29. Se você pudesse definir as principais características da carreira acadêmica, quais seriam?

30. Existem vantagens/desvantagens na carreira acadêmica? Quais?

## Apêndice C: Boxplot das categorias selecionadas para cálculo de correlação linear

(Figuras 29 e 30 – boxplot das categorias selecionadas para cálculo de correlação linear – indicação e eliminação de outliers)

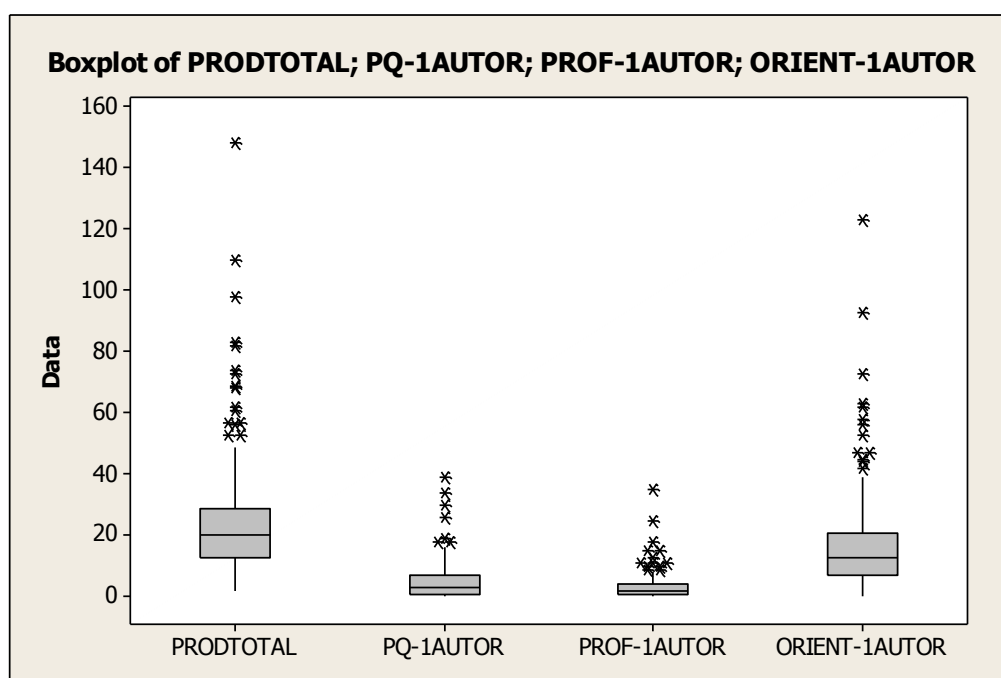


Figura 29: *boxplot* das categorias selecionadas para cálculo de correlação linear – indicação de *outliers*.

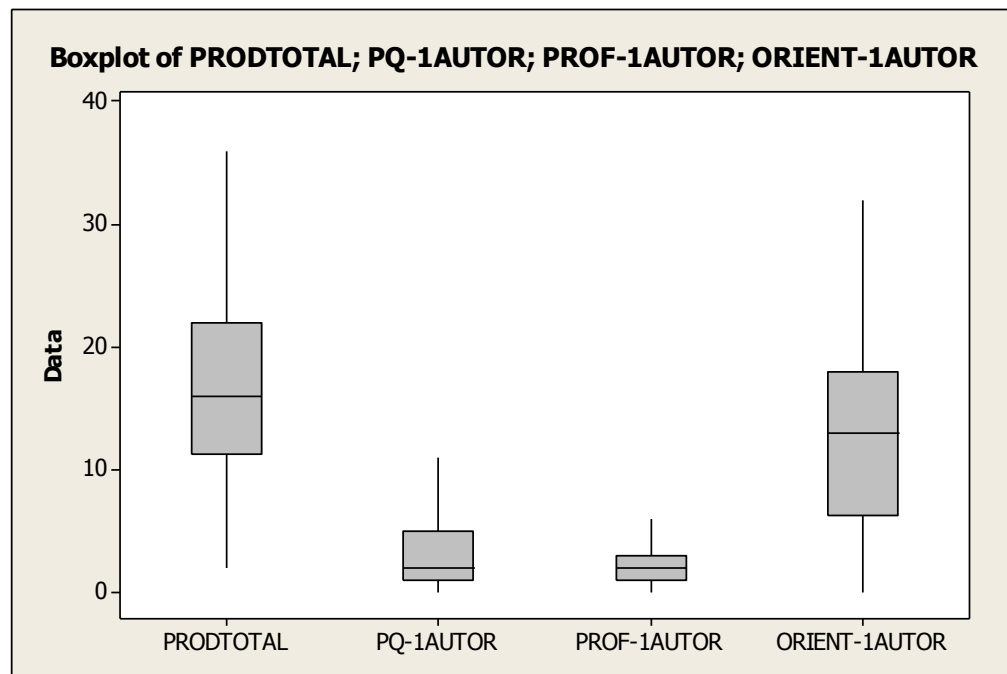


Figura 30: *boxplot* das categorias selecionadas para cálculo de correlação linear – eliminação de *outliers*.

## Apêndice D: RÉSUMÉ

L'objectif de ce travail est celui de faire une contribution critique pour la compréhension des complexes relations concernant l'État, le capital et la production académique. Pour toucher son but, elle s'est proposé à interpréter les relations académiques de production de connaissances aux niveaux du Master et du Doctorat (Le troisième niveau) dans les domaines de l'Administration au Brésil, en les articulant avec des catégories analytiques plus amples, définies de manière à fournir un tableau de fond où figure l'économie-politique. Ayant pour but construire un débat démythifié, il a fallu confronter la prémisse de l'intensification des rythmes de production académique actuels face à un passé – idéal – de science contemplative en montrant le développement historique de l'éducation de niveau supérieur et des programmes de Master et Doctorat au Brésil. L'état, reformulée à partir des idées friedmaniennes, le concept de capitalisme de monopole et la théorie du processus de travail ont fourni les soutiens théorique-méthodologiques – bien comme l'empirique – pour l'interprétation du tableau politique-économique proposé. Pour réaliser la transition du plan général au particulier – c'est-à-dire des connections entre l'État et le capital à la production académique – on a travaillé sur deux fronts :

- (i) l'analyse de la production académique de tous les 168 chercheurs boursiers de Productivité en Recherche (PQ) du CNPq (Conseil National pour le Développement Scientifique et Technologique) dans le domaine d'Administration (jusqu'à mars 2014) et
- (ii) des enquêtes en profondeur avec des chercheurs docteurs et doctorants des nombreux programmes en Master et Doctorat du Brésil. Les résultats furent inquiétants : l'incorporation et l'intensification de la main d'œuvre des élèves aux structures pédagogiques-productives des cours de Master et Doctorat sont un processus en plein cours. Les élèves répondent pour la plus grande partie de la production académique tandis que les processus de travail approfondissent des re-significations des attributions des cours de troisième niveau et intensifient la division du travail. Cette situation est responsable de créer des différents impacts dans les relations des sujets impliqués. Ayant comme point de partie les relations à l'intérieur du troisième niveau en Administration au Brésil pour accéder le tableau général de

l'économie-politique du fond - un mouvement analytique à l'envers – on observe que l'État (surtout via les agences de soutien CAPES et CNPq) et le marché capitaliste académique (qui tend à un nombre restrictif d'entreprises monopolistiques) ajoutent des déterminations fondamentales aux relations académiques de productions. On y légitime des indices d'évaluation fondés dans la mesure comptable de recherche en tant que monopoles épistémologiques de la qualité, en s'y institutionnalisant par l'action coordonnée des agences CAPES et CNPq dans l'ensemble du système officiel du troisième niveau. Dans ce scénario, des cibles de production sont établis et re-signifiés par les sujets et, à l'extrême, même le genre de science produite dans le domaine est défini. C'est donc qu'on conclure que la résistance aux actuels niveaux de production académique passe par la compréhension critique des relations qui se structurent et s'épissent à l'intérieur des programmes de Master et Doctorat.

**Mots clés:** Administration ; master ; doctorat ; production académique ; production scientifique.

## **ANEXOS**



**Anexo A**

**(A lista dos Improdutivos da USP)**

## Ulysses pede armistício com governo



O governador Orestes Quêrcia afirmou, ontem pela manhã, que a proposta de reajuste salarial da Polícia Militar encaminhada à Assembleia Legislativa contém distorções, prejudicando principalmente cabos e soldados, e que poderá sofrer alterações. Ele disse, no entanto, que

após as medidas punitivas tomadas pelo secretário da Segurança Pública, Luiz Antônio Flory Filho. Cerca de 40 grevistas foram detidos, identificados no Serviço Reservado da PM e liberados no final da tarde, devendo ser enquadrados no Código Penal Militar. Os solda-

durante o mês de maio. Os dados mostram que os ganhos atuais são de R\$ 12.460,90 e reivindicam R\$ 30 mil. Pela proposta do governo, o salário passaria para R\$ 24 mil.

até a praça da Sé. Após uma rápida manifestação nas escadarias da catedral da Sé, os PMs retomaram a parolada pela rua central da cidade. Ao retornarem à praça, os grevistas já encontraram ocupada por cavaleiros e pela tropa de choque e se dispersaram. PAG. A-2

O presidente do PMDB e do Congresso constituinte, deputado Ulysses Guimarães, propôs ontem um "armistício" entre o governo e o Congresso constituinte. "Devemos criar um armistício no sentido de que o governo possa governar e a Constituinte trabalhar e elaborar a Constituição. Devemos criar um ambiente de compreensão, para que a Constituinte chegue ao fim", disse Ulysses.

cas, que sejam reunidos." Ulysses respondeu à declaração do ministro das Comunicações, Antônio Carlos Magalhães, segundo a qual o deputado estaria "fazendo uma Constituição para os Ulysses", não para o país: "Converso com todos os setores, com o apoio do árbitro", afirmou o presidente do Congresso constituinte.

Segundo informa Clélio Rauli, há indícios de que Ulysses Guai-  
para suceder José Sarney na Presidência da República. "Se não queira, ele não é a ninguém". "Dêem-me dos bons cabeças e eu farei um bom governo." A hipótese de que o deputado seria candidato à Presidência ganhou força depois dos aplausos que recebeu do plenário na última sessão do Congresso Constituinte. PÁG. A-7 e A-8

**GILBERTO DIMENSTEIN**  
*Director de Investigación de Base*

Depois de receber relatórios com depoimentos de prefeitos paulistas dando detalhes sobre a intermediação de verbas públicas por "empresas de consultoria", o diretor-geral da Polícia Federal, Nemeu Tuma, mostrou-se convencido de que, "em breve", haverá pistas concretas para se chegar à malha de funcionários que transacionam

am a liberação de recursos dentro dos ministérios. A barreira começou a se romper depois da divulgação da lista de "padrinhos" da Nephin e a posterior informação de que a Prefeitura de Dracena (SP) pagou comissão para a Colopro (Consultoria, Intermediação e Projetos). Serão convocados para prestar esclarecimentos os proprietários e funcionários das empresas de "consultoria".

**ANA FROMER**  
Associate Professor of Marketing

A Universidade de São Paulo começa a fazer o levantamento de sua produção docente. Nos anos de 85 e 86, um quarto de seus professores nada produziu. Para a comunidade de São Paulo, o levantamento não é um levantamento preliminar feito pela reitoria. Mas contém incorreções, mas sua publicação é a possibilidade de iniciar o debate sobre a avaliação dos docentes nas universidades.

Des 4.306 docentes contratados em regime de Dedicação Integral, 1.000 são de 1ª e 2ª categoria, 1.000 de 3ª e 4ª categoria, 1.000 de 5ª e 6ª categoria, 1.000 de 7ª e 8ª categoria, 1.000 de 9ª e 10ª categoria, 1.000 de 11ª e 12ª categoria, 1.000 de 13ª e 14ª categoria, 1.000 de 15ª e 16ª categoria, 1.000 de 17ª e 18ª categoria, 1.000 de 19ª e 20ª categoria, 1.000 de 21ª e 22ª categoria, 1.000 de 23ª e 24ª categoria, 1.000 de 25ª e 26ª categoria, 1.000 de 27ª e 28ª categoria, 1.000 de 29ª e 30ª categoria, 1.000 de 31ª e 32ª categoria, 1.000 de 33ª e 34ª categoria, 1.000 de 35ª e 36ª categoria, 1.000 de 37ª e 38ª categoria, 1.000 de 39ª e 40ª categoria, 1.000 de 41ª e 42ª categoria, 1.000 de 43ª e 44ª categoria, 1.000 de 45ª e 46ª categoria, 1.000 de 47ª e 48ª categoria, 1.000 de 49ª e 50ª categoria, 1.000 de 51ª e 52ª categoria, 1.000 de 53ª e 54ª categoria, 1.000 de 55ª e 56ª categoria, 1.000 de 57ª e 58ª categoria, 1.000 de 59ª e 60ª categoria, 1.000 de 61ª e 62ª categoria, 1.000 de 63ª e 64ª categoria, 1.000 de 65ª e 66ª categoria, 1.000 de 67ª e 68ª categoria, 1.000 de 69ª e 70ª categoria, 1.000 de 71ª e 72ª categoria, 1.000 de 73ª e 74ª categoria, 1.000 de 75ª e 76ª categoria, 1.000 de 77ª e 78ª categoria, 1.000 de 79ª e 80ª categoria, 1.000 de 81ª e 82ª categoria, 1.000 de 83ª e 84ª categoria, 1.000 de 85ª e 86ª categoria, 1.000 de 87ª e 88ª categoria, 1.000 de 89ª e 90ª categoria, 1.000 de 91ª e 92ª categoria, 1.000 de 93ª e 94ª categoria, 1.000 de 95ª e 96ª categoria, 1.000 de 97ª e 98ª categoria, 1.000 de 99ª e 100ª categoria, 1.000 de 101ª e 102ª categoria, 1.000 de 103ª e 104ª categoria, 1.000 de 105ª e 106ª categoria, 1.000 de 107ª e 108ª categoria, 1.000 de 109ª e 110ª categoria, 1.000 de 111ª e 112ª categoria, 1.000 de 113ª e 114ª categoria, 1.000 de 115ª e 116ª categoria, 1.000 de 117ª e 118ª categoria, 1.000 de 119ª e 120ª categoria, 1.000 de 121ª e 122ª categoria, 1.000 de 123ª e 124ª categoria, 1.000 de 125ª e 126ª categoria, 1.000 de 127ª e 128ª categoria, 1.000 de 129ª e 130ª categoria, 1.000 de 131ª e 132ª categoria, 1.000 de 133ª e 134ª categoria, 1.000 de 135ª e 136ª categoria, 1.000 de 137ª e 138ª categoria, 1.000 de 139ª e 140ª categoria, 1.000 de 141ª e 142ª categoria, 1.000 de 143ª e 144ª categoria, 1.000 de 145ª e 146ª categoria, 1.000 de 147ª e 148ª categoria, 1.000 de 149ª e 150ª categoria, 1.000 de 151ª e 152ª categoria, 1.000 de 153ª e 154ª categoria, 1.000 de 155ª e 156ª categoria, 1.000 de 157ª e 158ª categoria, 1.000 de 159ª e 160ª categoria, 1.000 de 161ª e 162ª categoria, 1.000 de 163ª e 164ª categoria, 1.000 de 165ª e 166ª categoria, 1.000 de 167ª e 168ª categoria, 1.000 de 169ª e 170ª categoria, 1.000 de 171ª e 172ª categoria, 1.000 de 173ª e 174ª categoria, 1.000 de 175ª e 176ª categoria, 1.000 de 177ª e 178ª categoria, 1.000 de 179ª e 180ª categoria, 1.000 de 181ª e 182ª categoria, 1.000 de 183ª e 184ª categoria, 1.000 de 185ª e 186ª categoria, 1.000 de 187ª e 188ª categoria, 1.000 de 189ª e 190ª categoria, 1.000 de 191ª e 192ª categoria, 1.000 de 193ª e 194ª categoria, 1.000 de 195ª e 196ª categoria, 1.000 de 197ª e 198ª categoria, 1.000 de 199ª e 200ª categoria, 1.000 de 201ª e 202ª categoria, 1.000 de 203ª e 204ª categoria, 1.000 de 205ª e 206ª categoria, 1.000 de 207ª e 208ª categoria, 1.000 de 209ª e 210ª categoria, 1.000 de 211ª e 212ª categoria, 1.000 de 213ª e 214ª categoria, 1.000 de 215ª e 216ª categoria, 1.000 de 217ª e 218ª categoria, 1.000 de 219ª e 220ª categoria, 1.000 de 221ª e 222ª categoria, 1.000 de 223ª e 224ª categoria, 1.000 de 225ª e 226ª categoria, 1.000 de 227ª e 228ª categoria, 1.000 de 229ª e 230ª categoria, 1.000 de 231ª e 232ª categoria, 1.000 de 233ª e 234ª categoria, 1.000 de 235ª e 236ª categoria, 1.000 de 237ª e 238ª categoria, 1.000 de 239ª e 240ª categoria, 1.000 de 241ª e 242ª categoria, 1.000 de 243ª e 244ª categoria, 1.000 de 245ª e 246ª categoria, 1.000 de 247ª e 248ª categoria, 1.000 de 249ª e 250ª categoria, 1.000 de 251ª e 252ª categoria, 1.000 de 253ª e 254ª categoria, 1.000 de 255ª e 256ª categoria, 1.000 de 257ª e 258ª categoria, 1.000 de 259ª e 260ª categoria, 1.000 de 261ª e 262ª categoria, 1.000 de 263ª e 264ª categoria, 1.000 de 265ª e 266ª categoria, 1.000 de 267ª e 268ª categoria, 1.000 de 269ª e 270ª categoria, 1.000 de 271ª e 272ª categoria, 1.000 de 273ª e 274ª categoria, 1.000 de 275ª e 276ª categoria, 1.000 de 277ª e 278ª categoria, 1.000 de 279ª e 280ª categoria, 1.000 de 281ª e 282ª categoria, 1.000 de 283ª e 284ª categoria, 1.000 de 285ª e 286ª categoria, 1.000 de 287ª e 288ª categoria, 1.000 de 289ª e 290ª categoria, 1.000 de 291ª e 292ª categoria, 1.000 de 293ª e 294ª categoria, 1.000 de 295ª e 296ª categoria, 1.000 de 297ª e 298ª categoria, 1.000 de 299ª e 300ª categoria, 1.000 de 301ª e 302ª categoria, 1.000 de 303ª e 304ª categoria, 1.000 de 305ª e 306ª categoria, 1.000 de 307ª e 308ª categoria, 1.000 de 309ª e 310ª categoria, 1.000 de 311ª e 312ª categoria, 1.000 de 313ª e 314ª categoria, 1.000 de 315ª e 316ª categoria, 1.000 de 317ª e 318ª categoria, 1.000 de 319ª e 320ª categoria, 1.000 de 321ª e 322ª categoria, 1.000 de 323ª e 324ª categoria, 1.000 de 325ª e 326ª categoria, 1.000 de 327ª e 328ª categoria, 1.000 de 329ª e 330ª categoria, 1.000 de 331ª e 332ª categoria, 1.000 de 333ª e 334ª categoria, 1.000 de 335ª e 336ª categoria, 1.000 de 337ª e 338ª categoria, 1.000 de 339ª e 340ª categoria, 1.000 de 341ª e 342ª categoria, 1.000 de 343ª e 344ª categoria, 1.000 de 345ª e 346ª categoria, 1.000 de 347ª e 348ª categoria, 1.000 de 349ª e 350ª categoria, 1.000 de 351ª e 352ª categoria, 1.000 de 353ª e 354ª categoria, 1.000 de 355ª e 356ª categoria, 1.000 de 357ª e 358ª categoria, 1.000 de 359ª e 360ª categoria, 1.000 de 361ª e 362ª categoria, 1.000 de 363ª e 364ª categoria, 1.000 de 365ª e 366ª categoria, 1.000 de 367ª e 368ª categoria, 1.000 de 369ª e 370ª categoria, 1.000 de 371ª e 372ª categoria, 1.000 de 373ª e 374ª categoria, 1.000 de 375ª e 376ª categoria, 1.000 de 377ª e 378ª categoria, 1.000 de 379ª e 380ª categoria, 1.000 de 381ª e 382ª categoria, 1.000 de 383ª e 384ª categoria, 1.000 de 385ª e 386ª categoria, 1.000 de 387ª e 388ª categoria, 1.000 de 389ª e 390ª categoria, 1.000 de 391ª e 392ª categoria, 1.000 de 393ª e 394ª categoria, 1.000 de 395ª e 396ª categoria, 1.000 de 397ª e 398ª categoria, 1.000 de 399ª e 400ª categoria, 1.000 de 401ª e 402ª categoria, 1.000 de 403ª e 404ª categoria, 1.000 de 405ª e 406ª categoria, 1.000 de 407ª e 408ª categoria, 1.000 de 409ª e 410ª categoria, 1

quanto à necessidade de produção científica. Em RTC, os docentes devem dedicar 24 horas semanais à universidade, sendo oito horas para a docência e o restante para a pesquisa e a preparação de cursos. Em RDGP, a carga horária passa a 40 horas semanais, sendo oito para docência, mas é exigida a dedicação exclusiva, ou seja, o professor só pode trabalhar para a universidade.

Os dados foram obtidos através de questionários enviados aos docentes pela reitoria. Eles deveriam informar sobre todos os trabalhos publicados nos anos de 85 e 86. Além desses questionários, a reitoria pediu às bibliotecas que também fizessem um levantamento. PÁGE, A-28 e A-32

O diretor da Dívida Pública do Banco Central, Juares Soares, 56, disse em entrevista exclusiva à Folha quais serão os prazos para implantação das duas estratégias principais que adotará para alargar o perfil da dívida pública: a primeira é desvincular, até abril, a taxa de overnight da inflação e a segunda, lançar, de maneira lenta e gradual, a partir de maio, Obrigações do Tesouro Nacional no

ra ampliar os prazos de vencimento dos títulos da dívida. Ele afirmou que, atualmente, "o over é taxado às cegas durante a primeira quinzena do mês", e que só no final do período é que o BC leva em conta outros indicadores para definir o rendimento final dessa aplicação. Soares advertiu, entretanto, que seus esforços serão inúteis, se o governo não controlar suas próprias contas. **PAG. A-2**

[illegible]

## A lista dos improdutivos

## Pesquisa da USP mostra que 1/4 dos docentes nada produz

ANA FROMER\*  
Editora de Educação e Ciência

continuação da primeira página

Trata-se, portanto, de um levantamento sujeito a erros, embora tenha razoável margem de segurança. As bibliotecas podem ter falhado na coleta de dados e alguns docentes não se dignaram a responder à pesquisa. São professores que se consideram acima de qualquer avaliação, acham que o "trabalho intelectual" que realizam está fora dos padrões de controle a que todos os profissionais estão sujeitos na sociedade. Se eventualmente o nome desses docentes aparece na lista a responsabilidade é deles mesmos.

## Critérios

A reitoria é bastante condescendente nos critérios de produção. Para efeito deste cálculo foram considerados: artigos de periódicos, artigos de jornais, livro (no todo ou em parte), patentes, produção artística e/ou materiais audiovisuais, relatórios científicos, trabalhos de evento (com dados de publicação), resenhas (publicadas em periódicos), tradução (livro no todo ou em parte e artigo em periódicos), trabalhos de evento (sem dados de publicação). (veja os critérios internacionais em reportagens nas páginas A-29 e A-30).

Os professores da USP estão divididos em categorias que vão do MS-1 (auxiliar de ensino) a MS-6 (titular). A partir de MS-2 (mestre) os docentes adquirem estabilidade: eles não podem ser demitidos. Portanto, a maioria dos professores que estão na lista pode

## A lista contém erros evidentes

Do Redação

A lista da produtividade científica dos professores elaborada pela reitoria da USP contém erros evidentes. A começar pelo reitor, José Goldemberg, mencionado entre os professores do Instituto de Física. Ocorre que nos anos de 1985 e 1986, ele exerceu funções como as de presidente das Centrais Elétricas de São Paulo (Cesp) e as de reitor de sua própria universidade — ficando assim automaticamente excluído qualquer possibilidade de veicular algum trabalho através do Instituto de Física do qual estava licenciado. Neste período, apesar de afastado da faculdade, Goldemberg não parou de produzir cientificamente, tendo participado da 37ª Reunião Anual da SBPC (julho de 1985, em Belo Horizonte), escrito artigos para a *Folha* e ter preparado o livro "Energia Nuclear: Sim ou Não?", que a José Olympio lançou em 1987. Aliás, as páginas da *Folha* indicam vários erros da lista. O professor Davi Arrigucci Jr., por exemplo, da Faculdade de Filosofia, Letras e

Ciências Humanas, teve a edição inteira do "Folhetim" de 20.04.86 dedicada ao seu ensaio "Do Sublime Oculto", uma análise do poema "Macabro" de Manuel Bandeira, sobre quem prepara uma tese. Três meses antes, também no "Folhetim", Arrigucci publicou um artigo sobre a obra do escritor mexicano Juan Rulfo. Outro exemplo de equívoco é a menção do nome do historiador Nicolau Sevcenko, que durante o período foi um colaborador regular deste jornal, além de ter organizado e prefaciado o livro "Primeira Página", lançado em 1985 contendo a reprodução das principais capas que a *Folha* publicou entre 1925 e 65.

A presença do professor Alfredo Bosi na lista também não se justifica. Entre 1985 e 1986, publicou artigos na *Folha* e o livro "Reflexões Sobre a Arte", da série Fundamentos, da editora Ática. No segundo semestre de 1986, Bosi esteve na Europa, em diversas universidades, desenvolvendo pesquisa sobre o processo que o padre Antonio Vieira sofreu na Inquisição.

passar o resto do seu currículo sem produzir nada e nem por isso perder seu emprego. O salário-base de um professor titular é de R\$ 120.260,81, mas com o acréscimo dos quinquênios e titulação, além de outras promessas, ele acaba recebendo mais que o dobro deste salário.

É a primeira vez que uma universidade brasileira, aliás considerada a maior e melhor na América do Sul, se propõe a este tipo de avaliação: mostrar a

sociedade aquilo que a universidade, que afinal das contas é paga pelos impostos dos cidadãos, produz.

Os números são preliminares. Na lista foram levados em conta os professores que tinham pedido afastamento sem prejuízo de vencimentos.

Dando nome aos bois  
O levantamento é nominal e por escola. Alguns unidades batem recordes e outras ajudam a média

da universidade a não ser mais assustadora ainda.

Em primeiro lugar na lista está o Instituto de Matemática e Estatística, com 99% dos RDIDP e RTC sem nenhum trabalho publicado. Destes, 92,94% são contratados por regime de dedicação integral à docência e pesquisa. Em segundo lugar empatam a Escola de Comunicações e Artes (ECA), a Escola de Engenharia de São Carlos (EESC) e a Escola Politécnica, com 45% dos docentes sem pelo menos um trabalho publicado.

Do outro lado da balança, encontra-se em primeiro lugar o Instituto de Astronomia e Geofísica (IAG) com 6% de docentes que nada produziram. Em segundo lugar, vem o Instituto Oceanográfico, com 9% e, em terceiro, a Escola de Agronomia Luiz de Queiroz, com 5%.

O índice mais elevado de não-produção encontra-se entre os docentes que estão na universidade há um período que vai de 10 a 20 anos. Paradoxalmente, este é o período em que se supõe que o docente/pesquisador já tenha desenvolvido pelo menos a tese de mestrado e portanto tenha mais tempo para preparar material publicável e de interesse para a sociedade e a comunidade científica.

Vejamos a seguir a listagem nominal dos docentes contratados em RDIDP e RTC que nada produziram em 1985 e 1986, segundo levantamento feito pela reitoria da USP.

\*Colaborou LAURA CARPOLDINI, editora assistente de Educação e Ciência

## DOCENTES DAS UNIDADES DA USP SEM

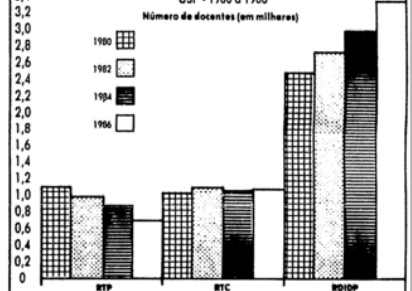
## PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM 1985/1986

(por regime de trabalho)

Unidade	Regime de Trabalho			Total de Docentes	
	RDSDP	RTC	Total	Unidade	%
Escola de Comunicações e Artes	41	27	73	19	45
Escola de Enfermagem	16	1	17	87	19
Escola de Educação Física	7	5	12	31	38
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto	11	11	22	55	16
Escola de Engenharia de São Carlos	68	14	82	182	45
Escola Politécnica	40	54	94	207	45
Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz	21	1	22	228	9
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo	13	27	40	96	41
Faculdade de Ciências Farmacêuticas	7	3	10	97	10
Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Ribeirão Preto	13	3	16	63	25
Faculdade de Direito	7	18	25	75	32
Faculdade de Educação	9	4	13	104	12
Faculdade de Economia e Administração	13	55	68	195	34
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto	19	2	21	106	19
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas	118	25	143	299	25
Faculdade de Medicina	16	33	49	232	15
Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto	23	9	32	253	12
Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia	15	15	30	104	14
Faculdade de Odontologia	10	51	61	157	28
Faculdade de Odontologia de Baur	5	5	10	91	10
Faculdade de Odontologia de Ribeirão Preto	16	12	28	91	31
Faculdade de Saúde Pública	19	8	27	109	24
Instituto de Física	3	1	4	62	6
Instituto de Biociências	14	14	28	98	14
Instituto de Ciências Biológicas	29	9	38	209	18
Instituto de Ciências Matemáticas de São Carlos	19	1	20	54	25
Instituto de Estudos Brasileiros	1	1	2	14	7
Instituto de Física	14	5	19	152	12
Instituto de Física e Químico de São Carlos	9	1	10	77	11
Instituto de Geografia	1	1	2	14	7
Instituto de Geociências	11	1	12	65	16
Instituto de Matemática e Estatística	79	6	85	170	50
Instituto Oceanográfico	4	4	8	49	8
Instituto de Psicologia	11	5	16	89	17
Instituto de Pré-História	2	2	4	14	7
Instituto de Química	9	3	12	117	18
Museu Paulista	2	2	4	14	7
Museu de Zoologia	1	1	2	14	7
Total	721	387	1.108	4.298	25

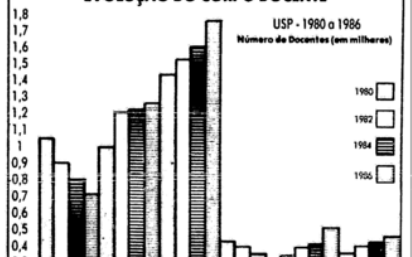
Fonte: Universidade de São Paulo

## DISTRIBUIÇÃO DOS DOCENTES POR REGIME DE TRABALHO USP - 1980 a 1986



Fonte: Anuário Estatístico da Universidade de São Paulo, Universidade Cultural, 1987

## EVOLUÇÃO DO CORPO DOCENTE USP - 1980 a 1986



## São estes os professores da USP sem produção em 85 e 86

Abaixo, a relação dos professores que o relatório da reitoria da USP classifica de improdutivos no período 1985-1986. Entre parênteses, ao lado de cada nome, estão o regime de trabalho (RDIDP, dedicação integral à docência e à pesquisa e RTC, turno completo) e os anos de serviço do docente.

## Escola de Comunicações e Artes - ECA

Alexandre Walter de Leon Loureiro (RDIDP 2)  
Amílcar Zani Netto (RDIDP 14)

Ana Maria de Abreu Amaral (RDIDP 3)  
Antonio Carlos de Almeida (RDIDP 28)  
Antonio Carlos da Silva D'Ávila (RDIDP 5)  
Antonio H. C. de Campello Neto (RDIDP 4)  
Armando Sérgio da Silva (RDIDP 18)  
Ary Ribeiro de Carvalho (RDIDP 18)  
Carlos Alberto Manente (RTC 7)  
Carlos Alberto Moreira (RDIDP 8)  
Carlos Eduardo Machado Junior (RDIDP 15)  
Carlos Marcos Avighi (RDIDP 7)  
Celso José Lage (RDIDP 10)  
Dinair Aparecido de M. A. Pablosan (RTC 16)  
Eduardo Selicman (RDIDP 4)  
Etsu Yuriko Fukuda (RDIDP 2)  
Elio Cunha de Venceno (RTC 14)

Erich Lehngring (RDIDP 2)  
José Carlos de Almeida (RDIDP 15)  
Fausto Fuser (RTC 13)  
Fernando Leite Pereira (RTC 7)  
Francisco Cassiano Bolella Junior (RTC 11)  
Gasper Soares Netto (RDIDP 18)  
George Oliver Toni (RDIDP 18)  
Gilmar Roberto Jardim (RTC 3)  
Helodoro Teixeira Bastos Filho (RTC 10)  
Helôia Helena Farias Zani (RDIDP 10)  
João Galimburg (RTC 18)  
Jenny Aisenberg (RDIDP 9)  
Jorge Aristides de Souza Corval (RTC 15)  
José Augusto Vaz Valente (RDIDP 15)  
José Carlos Rocha de Corvalho (RTC 18)

José Eduardo Vendramini (RDIDP 7)  
José Geraldo Cláudio Dorelli (RDIDP 6)  
José Luiz Proença (RTC 10)  
Jurandir Wiltzogen Figueira (RTC 7)  
Kardex Pinto Vellozo (RTC 15)  
Karl Westphalen (RDIDP 18)  
Luiz Barco (RDIDP 18)  
Marcelo Giovanni Tassara (RTC 18)  
Marco Antonio Brucoli (RDIDP 2)  
Marco Antonio da Silva Ramos (RDIDP 8)  
Marco Antonio Guerra (RTC 10)  
Marco Cecília Lombardi Brucoli (RDIDP 2)  
Mário da Costa Bover Fontana (RTC 7)  
Mário da Costa Gross Natche (RDIDP 15)  
Mário Dora Genis Mourão (RDIDP 18)  
Mário Ester M. Brandão Watanabe (RDIDP 2)  
Mário Helena Rezende Nunes (RDIDP 10)  
Mário Heloisa C. de Toledo Ferraz (RDIDP 8)  
Mário Rita Arruda Toledo (RTC 2)  
Mário Salvo Orsini (RDIDP 7)  
Mário da Silva Franco (RDIDP 15)  
Mário Fancuzzi (RDIDP 10)  
Mauren Leni de Roque (RTC 10)  
Maurício Higuchi Yonze (RTC 9)  
Modesto Farina (RDIDP 18)

Nair Yamiko Kobashi (RDIDP 5)  
Nelson João Garcia (RTC 14)  
Regina Maria Dias da Silva (RTC 4)  
Renato Pallottini (RTC 18)  
Sarah Shachamman Bacal (RDIDP 14)  
Sérgio Augusto Crespo Filho (RDIDP 15)  
Solange Martins Couceiro de Lima (RDIDP 15)  
Ulisses Moraes (RDIDP 16)  
Uva Kieber (RDIDP 2)  
Vania Fernandes Debs (RTC 7)  
Waldir Ferreira (RDIDP 15)  
Waldomiro de C. Santos Vergueiro (RDIDP 4)  
Walter Ferreira (RDIDP 10)  
Willy Correa de Oliveira (RDIDP 16)  
Wilson Abrahão Rabahy (RDIDP 18)  
Wilson Rodrigues de Barros (RDIDP 4)

Escola de Educação Física - EEF  
Alberto Carlos Amadio (RDIDP 10)  
Clodoldo Paulo de Mesquita (RTC 13)  
Jonil Andre (RDIDP 18)  
José Geraldo Mossacato (RTC 18)  
José Medeiros (RDIDP 18)  
Junio Machado (RDIDP 7)  
Luiz Roberto Zuliani (RDIDP 18)  
Margaret Paschoa F. M. Muniz (RTC 11)  
Mário Alice Magalhães Navarro (RDIDP 18)  
Mário Augusto P. Dal Molin Kiss (RTC 15)  
Nestor Soares Publico (RTC 10)  
Rosa Maria Mesquita Vieira (RDIDP 7)

# Liquidación do Ano Bissexto.

## 1988

Outra igual só daqui a 4 anos.

Toda a linha de ferragens e ferramentas com descontos de até **40%**



**Anexo B**

**(Exemplos de propagandas veiculadas pela Cruzada Brasileira Anticomunista durante a década de 1950 no jornal carioca Correio da Manhã)**







COMUNICADO

# Reflexões de Genebra



**NAO DEIXEM QUE O COMUNISMO SE APOSSE DE NOSSA PATRIA!**

**Combatam a intervenção soviética no Brasil! Ingressam na Cruzada Brasileira Anti-Comunista!**

**Ajudem à sua Cruzada. Dirijam-se à Caixa Postal, 910 — RIO DE JANEIRO.**

**LUTA CONTRA OS INSETOS**  
Na Ilha de Curacau, nas Antilhas, a larva de uma espécie de mosca tem sido uma praga para os rebanhos, perfurando o couro dos animais e provocando o aparecimento de chagas, que não se cicatrizam. Atualmente,

porém, a praga foi exterminada. Os entomologistas, sabendo que a mosca fêmea só é fecundada uma vez, soltaram em Curacau um enxame de insetos machos esterilizados pela radiação e as fêmeas que tiveram relações com estes machos não puderam

ovos. Todas as semanas, a partir do fim do verão do ano passado, os cientistas soltaram 88.000 machos esterilizados sobre a ilha, que tem uma superfície de 170 milhas quadradas, e, em outubro, os insetos tinham desaparecido.

**A PROPAGANDA DE SINGRA É FEITA PELOS SEUS ANUNCIANTES**

**Sr. Nelson Costa**  
**NOVO MEMBRO DA COMISSÃO DE ESTUDOS HISTÓRICOS DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO** — O prefeito do Distrito Federal, por proposta do secretário geral de Educação e Cultura, designou para membro da Comissão de Estudos Históricos da Cidade do Rio de Janeiro o escritor Nelson Costa, ex-diretor do Departamento de História e Documentação desta capital. Jornalista e professor, autor de «Fábulas Caricatas» e da «História da Cidade do Rio de Janeiro», membro da Academia Carioca de Letras, Nelson Costa é um estudioso da história carioca, que lhe deve várias contribuições.

## NOSSA Estante

Recebemos, e agradecemos, as separatas do Brasil-Médico: «Radiografados e Detectados» na Triade: «Corpuscular» Radiativa do Sol — as Raies Naturais Alfa, Beta, Gama (I) e «Explicação e Mistério da Virgem Maria» ambos trabalhos de cientista João Nery de Rego, repórter de ciência pura e dirigida como costumam ser os estudos e conclusões de eminente doutor. Chegou também a nossa redação o número 28 de «Jornal em Foco», síntese das atividades comerciais, industriais, agropecuárias, culturais e sociais do Estado. Como diz o slogan desse periódico de divulgação e orientação: «Máximo de objetividade num mínimo de espaço».

## ASSESSORIA FORENSE

**Pedro Mesa Leão** — Salvador (Bahia) — Os aumentos de alugueres estão previstos no que dispõe o art. 3º da Lei 1.304, de 1950. Não importa, o tempo de residência no prédio para que o proprietário, nos casos estipulados nos incisos II, III, IV, VII e VIII do art. 15 da cidade, de inquilinato. Também não tem alocado no imóvel, qualquer preferência para adquiri-lo. Desculpe-me não responder diretamente. E que somente por intermédio de SINGRA é que respondo as consultas que me são feitas, servindo, assim, a todos os leitores e não apenas àquele que consulta.

**Manoel de Araújo** — Vassouras (Estado do Rio) — O seu caso, como me relata, se enquadra perfeitamente no que dispõe o artigo 234 do Código Civil, ou seja: a obrigação de sustentar a mulher cessa, para o marido, quando ela abandona, sem justo motivo, a habitação conjugal. Como, porém, pelo que compreendi, houve desquite por mútuo consentimento, deve-se atender a seguinte situação por Eduardo Espinola decidida: em hipótese de desquite por mútuo consentimento, guardar-se-á o que pelos cônjuges for acordado quanto à obrigação de prestar alimentos, mas, além desse acordo, e precisamente porque subsiste o vínculo, a despeito da separação pessoal, sempre admitir o direito de pedir o cônjuge, que se tornar necessitado, alimentos no outro, que esteja em condições de prestá-los.

Como vê V. S. se o cônjuge necessitado é que pode pedir alimentos ao outro que esteja nas condições de prestá-los e o caso que me expôs V. S. não me parece seja esse. Não tenho, pela, nenhum êxito em afirmar que nenhuma proposta por sua ex-mulher reclamando-lhe alimentos, não sendo necessitada.

Toda a correspondência para esta seção deve ser dirigida ao Dr. Enrico Brasil, redação de SINGRA, à rua Eliseu, 182 - Rio.

SINGRA

**Anexo C**

**(Jornais operários e a pauta estudantil)**



## SEM NOÇÃO DO RIDÍCULO

Divulgaram alguns jornais um resumo do relatório do altamente confidencial, elaborado pelo coronel Danilo Nunes, diretor da polícia política, sobre o relacionamento das relações comerciais entre o Brasil e a URSS. A opinião contrária daquela polícia ao comércio com a União Soviética não constitui novidade, mas é bastante estranho que um problema tão importante da política exterior do país seja tratado de modo tão leviano.

Sem material para forjar as habituais afirmações invencíveis sobre "infiltração comunista" ou "espionagem soviética" em relação com o tratamento de relações — temáticas que já caíram no mais completo descrédito ante a opinião pública enveredada o coronel Danilo pelo terreno das vantagens e desvantagens econômicas no caso, mas mil vezes não tivesse mau sapateiro passado das hienas. São tantas e tantas as sandices que afirma que poderiam partir de uma pessoa que não respira outro ar que os das salas de uma delegacia de polícia política.

Uma das coisas em que se baseia com maior insistência o coronel-beleguim é a de que a União Soviética é um país industrialmente atrasado, que produz equipamentos e máquinas obsoletos e, portanto, seria desvantajoso para o Brasil desfazer-se de matérias-primas que representam divisas fortes — como o café, o algodão — em troca de velharias. Se o "sherlock" crioulo que há três anos os Estados Unidos — onde há pouco esteve o coronel Danilo e de certo pôde ver tratar-se de um país industrialmente desenvolvido — compraram a URSS toneladas para perfuração petrolífera? E as compraram porque eram o que havia de mais moderno no mundo? Recebeu o coronel Danilo, dos seus ativos (porém, pelo visto, brancos) agentes algum relatório sobre as moderníssimas máquinas expostas pela URSS na recente Feira de Bruxelas? Por fim: conhece o coronel Danilo o relatório elaborado recentemente pelo Tamarati sobre as tendências da economia mundial, no qual se prevê, para 1980, a ascensão da URSS à condição de primeira potência industrial do mundo, com uma renda "per capita" quase duas vezes maior que dos Estados Unidos?

Afinal, quem tem razão? O coronel Danilo, louvando-se nos seus conselhos tipo

bore, ou o Tamarati? Qual das duas é a opinião do governo? Será que o coronel acredita, mesmo, nos "sputniks"?

Tudo isto coloca o Brasil e os brasileiros numa situação difícil aos olhos de qualquer pessoa do mundo. É profundamente ridículo. E, como dizem os franceses, o ridículo mata...

## UM CASO DE POLÍCIA

O homem era visivelmente suspeito. Nascido na Indonésia, naturalizara-se chinês, deslocado porque seu país ainda estava dominado pela Holanda. Além disso de Hong-Kong tomou naturalização, focando-se para os Estados Unidos.

Na América do Norte a misteriosa criatura pretendia estudar eletricidade, o que também dá na vista, pois estamos na era da energia nuclear. Contudo, sendo seu inglês fraco para se formar eletricista "made in USA" passou a estudar matéria muito menos difícil e exigente de poucos conhecimentos linguísticos: Teologia.

A feroz aventura disse, indubitavelmente não ficou por aí, pois dos Estados Unidos transferiu-se para o Brasil. E foi esta a sua desgraça, pois tendo conseguido burlar o Intelligence Service inglês e o FBI do senador Mac Carthy, caiu na mira do fabuloso coronel Danilo Nunes. Eis aí, em poucas linhas, a história de um temível "agente vermelho", que depois de zombar da espionagem dos storks de ferro mais agudos, foi apanhado pela gata pelo coronel da Ordem Política e Social, já estando sendo de trânsito da clínica ou de qualquer idioma do sudeste asiático, os papéis encontrados em poder de eletricista-teólogo-sinologista em vilgatura pelo Brasil.

E é para entregar pão a um monstro da estatura do coronel Danilo que um pobre padreiro se levanta toda dia de madrugada.

## Um Renovador

O sr. Agildo Barata trata o movimento revolucionário brasileiro sob a alegação de que se dispunha a renovar o marxismo. E passando de medidas concretas lançou um semanário, "O Nacional", através de cujas páginas promete realizar aquela obra cíclica.

Agora está claro para todos em que consiste essa renovação. Um exemplo bem expressivo é a posição tomada pelo sr. Agildo e o seu jornal em relação aos recentes inquéritos sobre a Rede Ferroviária Federal e da Petrobrás. Quando todos os patriotas, em defesa dos interesses nacionais, apontavam as manobras contra a Petrobrás encobertas na "operação Alexsandro" e protestavam contra os rios lentos no país praticados pelo sr. Renato Fêlo e renegado Agildo só a campo para dar cobertura ao entreguismo, "O Nacional" tornou-se órgão oficial do sr. Alexsandro Bittencourt e do deputado da Rede Ferroviária Federal. E como se isso não fosse bastante, o sr. Agildo passou a acompanhar o entreguista Fêlo lá onde ele estava em que este comparecia à Comissão de Inquérito da Câmara, confundindo-se com um verdadeiro guarda-costas.

Além disso, em que se reduz, na prática, a renovação do marxismo é o movimento revolucionário, anunciada com tanto alarde pelo sr. Barata e os rios lentos que o seguiu...

## Preso Alfredo Alcorta pela ditadura de Stroessner

ASSUNÇÃO, dezembro — Alfredo Alcorta, membro do Comitê Central e da Comissão Política do Partido Comunista do Paraguai, foi preso pela polícia do ditador Stroessner. Desaparecido desde o começo de novembro p. passado, Alcorta foi visto posteriormente, desmaldado, na sede da Polícia desta Capital, em consequência dos brutais espancamentos que sofreu. Sua vida corre perigo.

Após a grande greve geral dos trabalhadores paraguaios, o agitado Alcorta, que sacudiu os alicerces da ditadura de Stroessner, o governo re-

## NOSSA POSIÇÃO EM FACE DO GOVÊRNO

É cada dia mais insustentável a política vacilante e contraditória realizada pelo governo do sr. Kubitschek, constituída de compromissos com o imperialismo americano e de concessões às correntes nacionalistas e democráticas, de projetos de desenvolvimento econômico do país acompanhados de medidas que significam, em última análise, obstáculos a esse desenvolvimento.

SOB a pressão das forças populares e do movimento nacionalista, o governo tem sido obrigado a ceder numa série de questões importantes. As lutas de massas contra a caresta forçaram Kubitschek a congelar os preços de vários gêneros de primeira necessidade, embora se trate de medida ainda precária e que não resolve fundamentalmente o sério problema do custo da vida. O aumento imediato do salário-mínimo e o abono ao funcionalismo importam em golpes desfechados pelos trabalhadores e pela classe média no plano antinacional do ministro Lucas Lopes, traído sob a insipiente tutela do Fundo Monetário Internacional. Denunciando as origens entreguistas do ataque lançado pelo coronel Alexsandro contra a Petrobrás, os nacionalistas obtiveram um êxito marcante com a reafirmação da política petrolífera nacional. Fracassaram até agora todos os intentos de isolar e afastar do governo o general Teixeira Lott, apesar das sucessivas crises militares forjadas com este objetivo.

INEGAVELMENTE, é necessário valorizar estes êxitos parciais. Eles confirmam que o governo atual, em que pese a presença de grupos antinacionais e reacionários em seu seio, é sensível às exigências das massas e à ação das forças nacionalistas.

NÃO se pode esquecer, no entanto, que estes atos positivos do governo significam concessões limitadas, com um caráter de certo modo momentâneo, e não implicam ainda em alterações decisivas nos rumos da política nacional. A verdade é que o sr. Kubitschek continua a hesitar na adoção de soluções fundamentais e já inadmissíveis para os problemas críticos da vida econômica e política do país.

O governo continua a ceder à influência do grupo entreguista quando insiste na

execução do criminoso plano de estabilização monetária, tramado por Lucas Lopes e seus patrões lanques do Fundo Monetário Internacional. O simples aumento do imposto de consumo, que o governo exige do parlamento, determinará uma elevação no custo da vida capaz de anular, em curto prazo, os efeitos positivos do aumento dos salários e vencimentos.

O governo continua a inclinar-se diante dos elementos mais reacionários, quando admiõe a interferência injustificável de conselheiros políticos como o coronel Calmar e o coronel Danilo em assunto do mais alto interesse nacional como a ampliação de nosso comércio exterior aos países socialistas.

ESTA política vacilante e pusilânime do governo estimula sua impopularidade, contribui para sua desmoralização e abre o flanco a novas investidas golpistas, que já estão sendo articuladas, conforme denunciamos em outro local desta edição.

DIANTE disto, as forças nacionalistas e populares, a classe operária e, em particular, os comunistas, não podem limitar-se a uma política de apoio aos atos negativos do governo e de combate aos seus atos negativos. Uma política que consista unicamente nesta dupla atitude coloca as forças antinacionalistas e democráticas numa posição de expectativa, que contém elementos de passividade.

DESDE que a política do governo não corresponde, em várias questões essenciais, aos interesses da nação, o que se faz necessário é a luta permanente e tenaz para modificar a política do governo e sua própria composição num sentido favorável ao desenvolvimento independente do país.

AS forças nacionalistas não podem contentar-se apenas esperando que o governo afinal se decida a tomar uma decisão já madura, urgente e inadiável como o restabelecimento das relações com a URSS. Não podem continuar a tolerar a atuação entreguista de Lucas Lopes ou as manobras antidemocráticas do coronel Danilo. É chegado o momento de exigir do governo que tome decisões.

dobrou sua casa aos patriotas, em particular aos mais ativos e consequentes, como Alcorta. O movimento operário pa-

raguão espera que todas as garantias e liberdade imensas organizações democráticas da ditadura para Alcorta, assim a América Latina enviem as como para Maldaes, Julio autoridades paraguaios, tele. Rojas, Berganza e muitos gramas e cartas reclamando outros patriotas.

## semana PARLAMENTAR

PAULO MOTTA LIMA

COMO que respondendo através de fatos, às afirmações insidiosas de D. Jaime Câmara sobre a existência, no Parlamento, de pessoas venais e sem compostura, a Câmara encorrou, sábado, de maneira feliz, o inquérito sobre o funcionamento da Rede Ferroviária Federal e episódios correlatos.

Nos últimos dias de trabalho da Comissão Parlamentar que realizava aquela investigação manifestou-se violenta pressão de setores entreguistas do Executivo sobre os membros da Comissão. Extremamente quando era divulgada, com o natural culto de sensacionalismo, a assacada do coronel Danilo. Essa pressão foi apoiada sobretudo em jornais do tipo do "O Globo". A ela, no entanto, cedeu apenas o sr. José Pedroso, o peccador penitente a quem, no gabinete do sr. Raniere Mazzilli, D. Jaime Câmara concedera indulgência plena, minutos antes de haver tentado, sem grande talento, botar meia sola em sua clamorosa levandade, atirada contra um dos três poderes da República, no programa "Voz do Pastor".

COM efeito, a Comissão de Inquérito incumbida de investigar sobre a atuação antinacional do engenheiro Renato Fêlo rejeitou o relatório em que o sr. Pedroso havia cedido a poderosas pressões do oficialismo e transformou em resolução o voto em separado do sr. Carvalho Sobrinho, de cunho nacionalista. Assim, a Comissão constatou a existência de irregularidades na atuação do sr. Fêlo, julgou o relatório Pedroso insuficiente e denunciou a administração Fêlo como prejudicial ao interesse brasileiro e desrespeitosa das leis e regulamentos que dispõem sobre o funcionamento da Rede Ferroviária Federal.

Tornaram essa decisão os srs. Aluísio Alves, da UDN, Hernes de Souza, do PSD, Victor Isler do PTB e Vasco Filho, da UDN. O sr. Carvalho Sobrinho, cujo trabalho mereceu aclamação da Comissão quase unânime, pertence ao

## Lacerda, os Tubarões do Ensino e a Vitória sobre o entreguismo na Rede Ferroviária

PSP de São Paulo. O relatório pede ao Governo que sejam adotadas medidas para sanar as irregularidades da administração Fêlo e que dêem um parâmetro às importações de materiais ou equipamentos ferroviários que tenham similares no Brasil. Essa disposição constitui golpe de morte na política do sr. Fêlo, escandalosamente favorável aos interesses da empresa norte-americana Budd Company, exportadora de custosos carros de aço inoxidável e de sua associada brasileira MAFERSA, de São Paulo. Além disso, a resolução é o Conselho recomenda a produção, por Vitoria Redonda, de atos de baixa liza destinados à fabricação nacional de carros metálicos de passageiros e de carga. Produzido esse material em quantidades que atendam à demanda das fábricas nacionais, não mais haverá pretexto para que os amigos de empresas estrangeiras como a Budd Company procurem justificar as inconvenientes importações de equipamentos estrangeiros de alto custo, o que, além de sufocar a nascente indústria brasileira de carros e vagões de carga, importava em desnecessário custo de divisas.

Usando da influência que lhe dá o cargo de líder da UDN, o sr. Carlos Lacerda, que conduz, pregado nas costas, um letrado luminoso, proclamando sua própria honestidade, aproveitou a confusão dos últimos dias da legislatura, que finda para impingir um substitutivo bastante suspeito ao projeto de Diretrizes e Bases do Ensino. Sob pretexto de combater imaginária ditadura do Ministério da Educação no ensino, Lacerda pretende constituir uma ditadura de fato, que seria a dos gananciosos proprietários de colégios. Ao mesmo tempo o projeto Lacerda tenta reforçar a influência do clero no ensino, já hoje semelheço, influência esta que se faria sentir principalmente através da mais obscurantista das congregações eclesásticas, a Companhia de Jesus, de sinistra memória. Segundo o projeto Lacerda, seriam instituídos conselhos com evidente preponderância dos proprietários de colégios, os quais passariam a decidir sobre

os destinos da educação no Brasil, naturalmente de acordo com as conveniências de seus rendosos estabelecimentos.

PROVOCOU muitos protestos a investida do impoluto líder da UDN. Lacerda sentiu então necessidade de negociar, o que conseguiu fazer, contando para isso com as boas graças de seu antigo companheiro do Clube da Lanterna, o atual líder do governo do sr. Juscelino Kubitschek, na Câmara, sr. Armando Falcão. O projeto, para não ser derrotado, saiu da ordem do dia. Agora seu autor negocia sua aprovação em troca dos votos de sua bancada, de que o governo precisa, a fim de que passem depressa o imposto do Sêto e outras proposições importantes.

O sr. Sérgio Magalhães denunciou em discurso alguns dos responsáveis pela crise econômico-financeira. Trata-se, segundo o representante carioso, dos grupos de especuladores que elevam abusiva e impunemente os preços de suas mercadorias. Foi mencionado pelo orador o cartel do elemento, mercadoria cujo preço foi multiplicado por oito, no mesmo espaço de tempo em que, entre ferozes reclamações de certos círculos de empregadores e em meio a palpites idiotas de economistas de mala tígela, os salários apenas triplicaram, embora sempre mingüidos, em comparação com os índices do custo de vida.

NA convocação extraordinária que se seguiu ao encerramento do período normal do trabalho do Congresso foi ser decidido o caso do aumento dos servidores civis e militares. A entrega do memorial das associações de servidores empenhadas nessa campanha constituiu inegável sucesso, como trabalho de mobilização e de organização dos servidores, que realizaram, nos dias 10 e 11 de dezembro, manifestação verdadeiramente vigorosa. E aqui vai a expressão "manifestação vigorosa" sem o sentido de clichê muito batido e desligado da realidade.

VOZ OPERÁRIA

PÁGINA 3

RIO, 20/12/1958



