

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LÍVIA BOCALON PIRES DE MORAES**

**SER PROFESSOR-PESQUISADOR: CIENTISTAS SOCIAIS E PRODUTIVISMO  
ACADÊMICO NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PAULISTAS**

SÃO CARLOS – SP  
2024

**LÍVIA BOCALON PIRES DE MORAES**

**SER PROFESSOR-PESQUISADOR: CIENTISTAS SOCIAIS E PRODUTIVISMO  
ACADÊMICO NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PAULISTAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Estado, política e formação humana.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes.

SÃO CARLOS – SP  
2024



# UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

## Folha de Aprovação

---

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Lívia Bocalon Pires de Moraes, realizada em 30/09/2024.

### Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes (UFSCar)

Profa. Dra. Ana Paula Hey (USP)

Profa. Dra. Géssica Priscila Ramos (UFSCar)

Prof. Dr. Darbi Masson Suficier (UNESP)

Profa. Dra. Denise Silva Vilela (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

*Para Cecília que me ensina todos os dias.*

*Você é a vida da minha vida.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, com quem eu sigo tentando estabelecer relações mais próximas e honestas. Apesar de saber que eu poderia Te agradecer por absolutamente tudo, e de saber da presença absoluta do Teu amor em todas as coisas, neste texto eu gostaria de repetir a oração feita tantas vezes ao longo desses anos, que é sincera e ecoa em cada parte de mim. Muito obrigada por me permitir aprender, e por me permitir ensinar.

Aos meus pais, Maurício e Sueli. Obrigada pela educação que vocês me deram, com palavras e exemplos, e por me ensinarem na prática o valor de todas as pessoas. Por sempre terem me incentivado a estudar, mesmo nos momentos mais difíceis – que não foram poucos – mas, mais do que isso, por sempre terem se preocupado com a minha formação como ser humano. Em tudo de melhor que eu fizer nessa vida tem uma parte que vem das sementes e do cuidado de vocês. Obrigada por sempre terem cuidado de mim com tanto carinho e respeito, e por sempre terem me feito sentir que eu não estava sozinha.

Aos meus irmãos, Vinícius e Letícia. Obrigada por estarem aqui, “vivendo e aprendendo a jogar”, buscando construir seus caminhos, e buscando a si mesmos nesse mundo maravilhoso e complicado. Sigo desejando que vocês semeiem flores por onde passarem, e que saibam ver as belezas que existem ao redor, mesmo quando os dias forem sombrios.

Ao meu melhor amigo, meu companheiro de vida, de alegrias e perrengues mil, e ao pai mais bonitão desse mundo (que fique registrado), Douglas. Obrigada por tantos passos dados ao meu lado. Por aceitar caminhar comigo em meio aos altos e baixos de cada dia, alternando quem joga o peso em cima de quem, cantando músicas aleatórias que eu sigo sem saber como você consegue lembrar, me atualizando dos acontecimentos importantes e dos últimos memes, e tornando a minha vida tão mais feliz. Obrigada por partilhar comigo do amor mais potente, da aventura mais linda e da maior honra desse mundo, que se chama Cecília.

A ela, que faz meus olhos se encherem de lágrimas só de escrever essas duas palavras. Filha, muito obrigada por ser, e por me permitir ser junto com você nessa vida, como sua mãe. Você não precisa fazer absolutamente nada para que eu te ame, mas caso algum dia você leia isso, quero que saiba que durante esses anos em que eu fazia o “dotolado” você fez um zilhão de coisas que me fortaleceram para dar mais um passo, e depois mais um. Obrigada por me mostrar minha força.

Às amigas e aos amigos queridos que a vida tão generosamente me deu. Que, perto ou longe, foram colo, abraço, afago e ouvido atento tantas e tantas vezes. Vocês são maravilhosos.

Em especial, obrigada à Beatriz, ao Sílvio e ao Francisco, pelo acolhimento tão generoso na casa e no coração de vocês.

Aos meus alunos e alunas de todos esses anos como professora. Obrigada pelo nosso encontro, e pela possibilidade de conhecer e ensinar vocês. Mas, principalmente, obrigada por tudo o que vocês me ensinaram.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos, pelas condições institucionais indispensáveis para a realização deste trabalho, e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento deste programa.

À Professora Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes, orientadora querida sem a qual, como repeti inúmeras vezes, este trabalho jamais teria sido possível. Obrigada pelos ensinamentos, pelas sugestões, pelas correções, pelas conversas, pelo acolhimento e pela compreensão de sempre. Em meio à aridez tão presente na vida universitária, você consegue ser um manancial de conhecimento e afeto para todos nós que temos a honra de ser seus orientandos.

Aos amigos do Grupo de Pesquisa Sociologia, Trabalho e Educação (o grupo mais amorzinho da UFSCar), pelo acolhimento, colaboração e troca (de ideias, bibliografia e afeto) que sempre permearam os encontros presenciais e virtuais. Em especial, à Isabella Porto Chemello D'Aflita e à Hellen Cristina da Silva Xavier Mattos, que contribuíram diretamente com a coleta e a sistematização dos dados de pesquisa.

Aos Professores Darbi Masson Suficier, Ana Paula Hey, Denise Silva Vilela e Gêssica Priscila Ramos, agradeço a participação na defesa da tese e as valiosas contribuições para o aperfeiçoamento desta pesquisa.

Ao Professor Eduardo Pinto e Silva, agradeço a participação no exame de qualificação e as contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa através das disciplinas do PPGE.

Aos Professores Fabio Rodrigues Ribeiro da Silva e Flávio Caetano da Silva, agradeço a participação como suplente na defesa da tese.

Aos professores-pesquisadores dos programas de pós-graduação das universidades estaduais paulista entrevistados para esta pesquisa, agradeço a generosidade e gentileza que sempre manifestaram para com este estudo, e a colaboração imprescindível para que ele se realizasse.

*A sociologia da educação é um capítulo, e não dos menores, da sociologia do conhecimento e, também, da sociologia do poder.*

*(Pierre Bourdieu)*

## RESUMO

A pesquisa insere-se no âmbito dos estudos sobre o produtivismo acadêmico e seus desdobramentos para o trabalho de professores-pesquisadores da pós-graduação em Sociologia e Ciências Sociais das universidades estaduais paulistas, tendo como questão problema: Qual a influência da desigualdade de condições de enfrentamento às pressões por práticas acadêmicas produtivistas sobre os significados atribuídos por professores-pesquisadores ao seu trabalho e às estratégias que adotam em suas práticas acadêmico-científicas? O objetivo da investigação consiste em analisar a relação entre a desigualdade de condições de enfrentamento às pressões por práticas acadêmicas produtivistas, os significados atribuídos a seu trabalho por esses professores-pesquisadores, e as estratégias que adotam em suas práticas acadêmico-científicas. O estudo está fundamentado na teoria de Pierre Bourdieu, em especial em seus conceitos de campo, capital, *habitus*, poder simbólico, estratégia e *illusio*, tratando os professores-pesquisadores como agentes em disputa que ocupam posições desiguais na estrutura do campo acadêmico, do qual a pós-graduação faz parte. Trata-se de um estudo quanti-qualitativo, realizado com base em dados curriculares de 145 professores-pesquisadores vinculados aos programas de pós-graduação em Sociologia e Ciências Sociais da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), nos *campi* de Marília e Araraquara, no ano de 2019. Os procedimentos metodológicos adotados foram: levantamento bibliográfico; análise documental das normas que regulamentam a pós-graduação e a pesquisa no Brasil; análise estatística do currículo Lattes dos professores-pesquisadores por meio da Análise de Correspondências Múltiplas (ACM); e realização de entrevistas semiestruturadas com onze docentes, dos referidos programas de pós-graduação, pertencentes a grupos resultantes da análise estatística. Os resultados da pesquisa demonstram que as classificações e hierarquias engendradas e postas em ação através da avaliação da pós-graduação pela CAPES interferem significativamente nas práticas acadêmico-científicas e nas concepções partilhadas por parte dos professores-pesquisadores atuantes no campo acadêmico. Estes docentes reconhecem a legitimidade institucional desses princípios como critérios de distribuição de recursos materiais, e outorgam a essas classificações (que se tornam princípios de visão e de divisão) a crença em sua validade como preceitos orientadores do trabalho intelectual. Desse modo, a interiorização subjetiva das divisões objetivas instituídas pela CAPES reforça o poder dessa instância de avaliação e das hierarquias que ela estabelece, afetando diretamente o "fazer científico" dos professores-pesquisadores no campo acadêmico brasileiro, indicando a tendência de que esta ordenação avaliativa interfira progressivamente nos significados que os professores-pesquisadores submetidos ao “Modelo CAPES de avaliação” atribuem a seu trabalho.

**Palavras-Chave:** Trabalho docente; Produtivismo acadêmico; Campo acadêmico; Universidades estaduais paulistas; Sociologia.

## ABSTRACT

The research is part of studies on academic productivism and its repercussions on the work of professor-researchers in graduate programs in Sociology and Social Sciences at state universities in São Paulo. It focuses on the following research question: What is the influence of unequal conditions in addressing the pressures for productivist academic practices on the meanings attributed by professor-researchers to their work and the strategies they adopt in their academic-scientific practices? The objective of the investigation is to analyze the relationship between the inequality of conditions in addressing the pressures for productivist academic practices, the meanings attributed to their work by these professor-researchers, and the strategies they adopt in their academic-scientific practices. The study is grounded in Pierre Bourdieu's theory, particularly his concepts of field, capital, habitus, symbolic power, strategy, and *illusio*, treating professor-researchers as competing agents who occupy unequal positions within the structure of the academic field, of which graduate studies are a part. This is a mixed-methods study based on curriculum data from 145 professor-researchers affiliated with graduate programs in Sociology and Social Sciences at the University of São Paulo (USP), the University of Campinas (UNICAMP), and São Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), in the Marília and Araraquara campuses, in 2019. The methodological procedures adopted included: a literature review; document analysis of the regulations governing graduate studies and research in Brazil; statistical analysis of the Lattes curriculum vitae of the professor-researchers using Multiple Correspondence Analysis (MCA); and semi-structured interviews with eleven professors from the aforementioned graduate programs, selected based on groups resulting from the statistical analysis. The research results show that the classifications and hierarchies generated and enacted through CAPES' evaluation of graduate studies significantly affect the academic-scientific practices and shared conceptions of professor-researchers operating in the academic field. These professors recognize the institutional legitimacy of these principles as criteria for the distribution of material resources and confer upon these classifications (which become principles of vision and division) a belief in their validity as guiding precepts of intellectual work. Thus, the subjective internalization of the objective divisions established by CAPES reinforces the power of this evaluation body and the hierarchies it establishes, directly affecting the "scientific work" of professor-researchers in the Brazilian academic field. This suggests a tendency for this evaluative framework to increasingly influence the meanings that professor-researchers subjected to the "CAPES Evaluation Model" attribute to their work.

**Keywords:** Teaching work; Academic productivism; Academic field; State universities of São Paulo; Sociology.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ABA</b>	Associação Brasileira de Antropologia
<b>ABCP</b>	Associação Brasileira de Ciência Política
<b>ACM</b>	Análise de Correspondências Múltiplas
<b>ADUNESP</b>	Associação de Docentes da UNESP
<b>ANPOCS</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
<b>BCo/UFSCAR</b>	Biblioteca Comunitária da Universidade Federal de São Carlos
<b>C&amp;D</b>	Ciência e Desenvolvimento
<b>C&amp;T</b>	Ciência e Tecnologia
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEBRAP</b>	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
<b>CNPq</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>CTC-ES</b>	Conselho Técnico-Científico da Educação Superior
<b>FACEPE</b>	Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco
<b>FAPEAM</b>	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas
<b>FAPEMIG</b>	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
<b>FAPERGS</b>	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
<b>FAPESP</b>	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
<b>FAPITEC</b>	Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica de Sergipe
<b>FAPs</b>	Fundações de Amparo à Pesquisa
<b>FCLAr/UNESP</b>	Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
<b>FESPSP</b>	Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo
<b>FFC</b>	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
<b>FFLCH</b>	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
<b>FGV</b>	Fundação Getúlio Vargas
<b>FINEP</b>	Financiadora de Estudos e Projetos
<b>FJN</b>	Fundação Joaquim Nabuco
<b>Forpred</b>	Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação
<b>FUFPI</b>	Universidade Federal do Piauí
<b>FUFSE</b>	Universidade Federal de Sergipe
<b>FUNDUNESP</b>	Fundação para o Desenvolvimento da UNESP
<b>IFCH</b>	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
<b>IPEA</b>	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
<b>ISI</b>	<i>Institute for Scientific Information</i>
<b>JCR</b>	Journal Citation Reports
<b>NGP</b>	Nova Gestão Pública
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>ONG</b>	Organização Não Governamental

<b>PPGCS-AR</b>	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” campus de Araraquara
<b>PPGCS-MAR</b>	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” campus de Marília
<b>PPGCS-UNICAMP</b>	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Campinas
<b>PPGE</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>PPGS-UNICAMP</b>	Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Campinas
<b>PPGS-USP</b>	Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo
<b>PQ</b>	Bolsa de Produtividade em Pesquisa
<b>PROAP</b>	Programa de Apoio à Pós-Graduação
<b>PROEX</b>	Programa de Excelência Acadêmica
<b>PUC/MG</b>	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
<b>PUC/RS</b>	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
<b>PUC/SP</b>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
<b>PUC-RIO</b>	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
<b>RDIDP</b>	Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa
<b>RTC</b>	Regime de Turno Completo
<b>RTP</b>	Regime de Turno Parcial
<b>SBPC</b>	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
<b>SBS</b>	Sociedade Brasileira de Sociologia
<b>UCAM</b>	Universidade Cândido Mendes
<b>UECE</b>	Universidade Estadual do Ceará
<b>UEFS</b>	Universidade Estadual de Feira de Santana
<b>UEL</b>	Universidade Estadual de Londrina
<b>UEM</b>	Universidade Estadual de Maringá
<b>UENF</b>	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
<b>UERJ</b>	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
<b>UFAL</b>	Universidade Federal de Alagoas
<b>UFAM</b>	Universidade Federal do Amazonas
<b>UFBA</b>	Universidade Federal da Bahia
<b>UFC</b>	Universidade Federal do Ceará
<b>UFCG</b>	Universidade Federal de Campina Grande
<b>UFES</b>	Universidade Federal do Espírito Santo
<b>UFF</b>	Universidade Federal Fluminense
<b>UFG</b>	Universidade Federal de Goiás
<b>UFGD</b>	Universidade Federal da Grande Dourados
<b>UFJF</b>	Universidade Federal de Juiz de Fora
<b>UFMA</b>	Universidade Federal do Maranhão

<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFMT</b>	Universidade Federal de Mato Grosso
<b>UFPA</b>	Universidade Federal do Pará
<b>UFPB</b>	Universidade Federal da Paraíba
<b>UFPE</b>	Universidade Federal de Pernambuco
<b>UFPEL</b>	Universidade Federal de Pelotas
<b>UFPR</b>	Universidade Federal do Paraná
<b>UFRB</b>	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
<b>UFRGS</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>UFRJ</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>UFRN</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
<b>UFRRJ</b>	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
<b>UFSC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina
<b>UFSCar</b>	Universidade Federal de São Carlos
<b>UFSM</b>	Universidade Federal de Santa Maria
<b>UFU</b>	Universidade Federal de Uberlândia
<b>UNB</b>	Universidade de Brasília
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
<b>UNICAMP</b>	Universidade Estadual de Campinas
<b>UNIFESP</b>	Universidade Federal de São Paulo
<b>UNIOESTE</b>	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
<b>UNISINOS</b>	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
<b>USAID</b>	United States Agency for International Development
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo
<b>UVV</b>	Universidade Vila Velha

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 – Programas de Pós-graduação estudados</b>	43
<b>Quadro 2 – Banco de dados Produção</b>	47
<b>Quadro 3 – Banco de dados Produtividade</b>	49
<b>Quadro 4 – Banco de dados Qualis</b>	49
<b>Quadro 5 - Eixos Temáticos e Categorias das entrevistas</b>	54
<b>Quadro 6 – Referências para avaliação de produtividade (PQ)</b>	73
<b>Quadro 7 – Notas dos programas de pós-graduação na área de Sociologia na região Sudeste</b>	93
<b>Quadro 8 – Notas dos programas de pós-graduação da área de sociologia das universidades estaduais paulistas por ano</b>	95
<b>Quadro 9 – Revistas de programas de pós-graduação da área de Sociologia, por ano de criação e Qualis (2017)</b>	96
<b>Quadro 10 – Comparação da publicação de artigos como único autor e artigos em parceria de professores-pesquisadores de programas da área de sociologia das universidades estaduais paulistas</b>	112
<b>Quadro 11 – Comparação da publicação de livros como único autor e livros em parceria</b>	117
<b>Quadro 12 – Comparação da publicação de livros como autor e organizador</b>	118
<b>Quadro 13 – Caracterização dos entrevistados</b>	140

## **LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 1 - Comparação da produção de artigos segundo avaliações CAPES 2013 (2010-2012, Período 1) e CAPES 2017 (2013-2016, Período 2).</b>	<b>82</b>
<b>Tabela 2 – Notas dos programas de pós-graduação (2013-2016)</b>	<b>92</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1 – Programas de pós-graduação da área de sociologia agrupados por região</b>	91
<b>Gráfico 2 – Programas de pós-graduação da área de sociologia agrupados por notas</b>	91
<b>Gráfico 3 – Notas dos programas da área de sociologia da região Sudeste</b>	93
<b>Gráfico 4 – Professores-pesquisadores por programa da área de sociologia das universidades estaduais paulistas</b>	99
<b>Gráfico 5 – Formação acadêmica de professores-pesquisadores de programas da área de sociologia das universidades estaduais paulistas por curso de graduação</b>	100
<b>Gráfico 6 – Formação acadêmica de professores-pesquisadores de programas da área de sociologia das universidades estaduais paulistas por IES de graduação</b>	101
<b>Gráfico 7 – Formação acadêmica de professores-pesquisadores de programas da área de sociologia das universidades estaduais paulistas por década de graduação</b>	101
<b>Gráfico 8 – Formação acadêmica de professores-pesquisadores de programas da área de sociologia das universidades estaduais paulistas por curso de doutorado</b>	102
<b>Gráfico 9 – Formação acadêmica de professores-pesquisadores de programas da área de sociologia das universidades estaduais paulistas por IES de doutorado</b>	103
<b>Gráfico 10 – Formação acadêmica de professores-pesquisadores de programas da área de sociologia das universidades estaduais paulistas por década de conclusão do doutorado</b>	104
<b>Gráfico 11 – Início da atuação profissional dos professores-pesquisadores de programas da área de sociologia das universidades estaduais paulistas por década de concurso</b>	106
<b>Gráfico 12 – Professores-pesquisadores de programas da área de sociologia das universidades estaduais paulistas por Bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ)</b>	108
<b>Gráfico 13 – Países visitados em estágio de docência e estágio de pesquisa por professores-pesquisadores de programas da área de sociologia das universidades estaduais paulistas</b>	109

<b>Gráfico 14 – Produção científica de professores-pesquisadores de programas da área de sociologia das universidades estaduais paulistas por total de artigos publicados</b>	111
<b>Gráfico 15 – Produção científica de professores-pesquisadores de programas da área de sociologia das universidades estaduais paulistas por artigos publicados em revistas A1</b>	112
<b>Gráfico 16 – Produção científica de professores-pesquisadores de programas da área de sociologia das universidades estaduais paulistas por artigos publicados em revistas A2</b>	113
<b>Gráfico 17 – Produção científica de professores-pesquisadores de programas da área de sociologia das universidades estaduais paulistas por artigos publicados em revistas B1</b>	114
<b>Gráfico 18 – Produção científica de professores-pesquisadores de programas da área de sociologia das universidades estaduais paulistas por artigos publicados em revistas B2, B3, B4, B5 e C</b>	114
<b>Gráfico 19 – Produção científica de professores-pesquisadores de programas da área de sociologia das universidades estaduais paulistas por artigos publicados em revistas sem Qualis</b>	115
<b>Gráfico 20 – Produção científica de professores-pesquisadores de programas da área de sociologia das universidades estaduais paulistas por livros publicados</b>	116
<b>Gráfico 21 – Variáveis ativas da ACM Produção</b>	119
<b>Gráfico 22 – Variáveis suplementares da ACM Produção</b>	121
<b>Gráfico 23 – Nuvem de indivíduos da ACM Produção</b>	122
<b>Gráfico 24 – <i>Clusters</i> da ACM Produção</b>	123
<b>Gráfico 25 – Nuvem de indivíduos da ACM Produção, com elipses para programa de pós-graduação</b>	124
<b>Gráfico 26 – Nuvem de indivíduos da ACM Produção, com separação por programa de pós-graduação</b>	125
<b>Gráfico 27 – Nuvem de indivíduos da ACM Produção, com separação por década de concurso</b>	126
<b>Gráfico 28 – Variáveis ativas da ACM Produtividade</b>	127
<b>Gráfico 29 – Variáveis suplementares da ACM Produtividade</b>	128
<b>Gráfico 30 – Nuvem de indivíduos da ACM Produtividade</b>	129

<b>Gráfico 31 – <i>Clusters</i> da ACM Produtividade</b>	130
<b>Gráfico 32 – Nuvem de indivíduos da ACM Produtividade, com elipses para programa de pós-graduação</b>	131
<b>Gráfico 33 – Nuvem de indivíduos da ACM Produtividade, com separação por programa de pós-graduação</b>	132
<b>Gráfico 34 – Nuvem de indivíduos da ACM Produtividade, com elipses para década de concurso</b>	133
<b>Gráfico 35 – Nuvem de indivíduos da ACM Produtividade, com elipses para participação em grupo de pesquisa</b>	134
<b>Gráfico 36 – Variáveis ativas da ACM Qualis</b>	135

## **LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1 – Posição dos entrevistados no espaço social da ACM Produção</b>	<b>141</b>
<b>Figura 2 – Posição dos entrevistados no espaço social da ACM Produtividade</b>	<b>142</b>

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	21
<b>2</b>	<b>OBJETO DE ESTUDO, REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E CAMINHOS PERCORRIDOS</b>	27
2.1	Neoliberalismo, pós-graduação e repercussões para o trabalho do professor-pesquisador	27
2.2	A teoria da prática bourdieusiana	33
2.3	Procedimentos metodológicos	42
<b>3</b>	<b>GÊNESE E POSIÇÃO DOS CAMPOS CIENTÍFICO E ACADÊMICO DE SOCIOLOGIA: ASPECTOS DA ATUAÇÃO DO ESTADO</b>	57
3.1	Campo científico e campo acadêmico	57
3.2	A institucionalização da sociologia no campo acadêmico brasileiro	64
3.3	A formação da pós-graduação brasileira e o atual Modelo CAPES de avaliação	70
3.4	Desnaturalização da produção e divulgação científicas	85
<b>4</b>	<b>MAPEAMENTO DO CAMPO ACADÊMICO: OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA E SEUS AGENTES NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PAULISTAS</b>	89
4.1	A posição dos programas de pós-graduação em sociologia das universidades estaduais paulistas no campo acadêmico	89
4.2	Perfil dos professores-pesquisadores	98
4.2.1	Formação acadêmica	99
4.2.2	Atuação profissional	105
4.2.3	Produção científica	110
4.2.3.1	Artigos	110
4.2.3.2	Livros	116
4.3	Análise de Correspondências Múltiplas (ACM): a posição dos professores-pesquisadores de programas da área de sociologia das universidades estaduais paulistas no campo acadêmico	118
<b>5</b>	<b>DESDOBRAMENTOS DO PRODUTIVISMO ACADÊMICO NA CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR-PESQUISADOR NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PAULISTAS</b>	138
5.1	Caracterização dos entrevistados e posicionamento no espaço social	138
5.2	Trajetória acadêmica dos professores-pesquisadores e <i>habitus</i> de grupo	146
5.3	Trabalho na universidade: precarização, intensificação e extensificação	165
5.4	As implicações do atual modelo de avaliação da CAPES para os programas de pós-graduação em sociologia e ciências sociais das universidades estaduais paulistas	178
5.5	As implicações do atual modelo de avaliação da CAPES para as práticas acadêmico-científicas e para os significados atribuídos a seu trabalho pelos professores-pesquisadores entrevistados	203

5.5.1	Autonomia acadêmica e capital simbólico: desafios e perspectivas fora do escopo da avaliação da CAPES	205
5.5.2	Dependência e implicações diretas: os efeitos do modelo de avaliação da CAPES nas práticas e percepções acadêmicas	219
5.5.3	Significados e sentidos de ser professor-pesquisador	233
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>240</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>246</b>
	<b>APÊNDICE A - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DE TESES E DISSERTAÇÕES</b>	<b>259</b>
	<b>APÊNDICE B - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DE ARTIGOS</b>	<b>265</b>
	<b>APÊNDICE C - FORMULÁRIO TRAJETÓRIA ACADÊMICA</b>	<b>267</b>
	<b>APÊNDICE D - MATRIZ COMPARATIVA: INDICADORES DE CAPITAIS DO CAMPO CIENTÍFICO-ACADÊMICO</b>	<b>269</b>
	<b>APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b>	<b>272</b>
	<b>APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTAS</b>	<b>275</b>
	<b>APÊNDICE G - FICHA DE AVALIAÇÃO</b>	<b>276</b>
	<b>APÊNDICE H - NOTAS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA ÁREA DE SOCIOLOGIA</b>	<b>277</b>
	<b>APÊNDICE I - PROFESSORES-PESQUISADORES POR CLUSTER (ACM PRODUÇÃO)</b>	<b>279</b>
	<b>APÊNDICE J - PROFESSORES-PESQUISADORES POR CLUSTER (ACM PRODUTIVIDADE)</b>	<b>280</b>
	<b>APÊNDICE K - GRUPOS DE ENTREVISTAS</b>	<b>281</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta tese se insere na esfera de estudos sobre a educação superior brasileira, particularmente o produtivismo acadêmico e suas implicações para o trabalho de professores-pesquisadores<sup>1</sup> da pós-graduação em Sociologia, no contexto das políticas educacionais neoliberais.

A pesquisa apresentada é fruto de um conjunto de reflexões que começaram na graduação em Ciências Sociais na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), mais especificamente na Iniciação Científica, que teve como objeto a formação docente nos cursos de licenciatura em Ciências Sociais dessa mesma universidade, nos *campi* de Araraquara e Marília. Ao longo da realização do trabalho, no qual foram feitas entrevistas com estudantes e docentes, revelou-se um conjunto de concepções sobre os cursos, opondo licenciatura e bacharelado, e comumente identificando a formação de cientistas sociais com a preparação para a pesquisa a ser realizada na carreira acadêmica.

No estudo realizado no mestrado em Ciências Sociais (na mesma universidade), onde buscou-se entender como a luta por autoridade científica no espaço social acadêmico das Ciências Sociais configurou as disputas no processo de institucionalização da obrigatoriedade do ensino de Sociologia no Ensino Médio, tal entendimento manifestou-se novamente, sendo analisado como objeto de disputas, com base na teoria sociológica bourdieusiana.

Embora não sendo absoluta ou inquestionada, a associação entre ser cientista social e ser professor-pesquisador em uma universidade pública, preferencialmente atuando na pós-graduação, constitui a representação dominante nas disputas entre os agentes desse espaço social, sobretudo aquelas que envolvem questões relativas à formação e atuação profissional (Miceli, 1989). Tal constatação levou a novos questionamentos, relacionados à atividade dos cientistas sociais que são professores-pesquisadores, especificamente quanto a suas atuais condições de trabalho e de produção na universidade pública brasileira.

Há poucas análises sistematizadas na área da Sociologia sobre as condições de trabalho dos professores-pesquisadores universitários na pós-graduação, ainda que, como será exposto neste estudo, a organização dessa etapa de ensino apresente efeitos significativos para a área. Isso ocorre porque, como constata Carlos Benedito Martins (2012), a temática educacional tende a ocupar uma presença diminuta nos trabalhos que analisam a questão da modernidade

---

<sup>1</sup> O termo “professores-pesquisadores” nesta tese refere-se aos profissionais que combinam as funções de ensino e pesquisa na universidade, sendo responsáveis pela produção de conhecimento científico, além de ministrarem aulas. Este termo é utilizado frequentemente na área da Sociologia.

em sua fase atual, além de serem escassos os programas de pós-graduação em Sociologia e Ciências Sociais que trazem em suas linhas de pesquisa a educação enquanto objeto preferencial de investigação (Moraes, 2016).

O programa de pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sobretudo na linha de pesquisa Estado, Política e Formação Humana, construiu ao longo dos anos um acúmulo significativo de discussões, pesquisas e publicações relativas a temáticas fundamentais aos questionamentos que deram origem a esta pesquisa, tais como as relações entre as reformas do Estado e as reformas educacionais; entre políticas públicas, gestão e organização do trabalho do professor-pesquisador; e entre o trabalho do(a) professor(a) e as identidades institucionais e profissionais, o que fez com que fosse considerado o espaço institucional mais profícuo para o desenvolvimento da proposta e a realização deste estudo.

A orientação da professora doutora Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes e a participação no grupo de pesquisa Sociologia, Trabalho e Educação, permitiram não apenas a continuidade do trabalho sociológico iniciado na graduação e no mestrado, mas o refinamento da compreensão da teoria da prática de Pierre Bourdieu e de seu aparato metodológico. Ofereceram também, juntamente com o PPGE, as condições objetivas e o suporte emocional indispensáveis à realização deste trabalho, levando-se em conta a conjuntura e os constrangimentos relativos à produção científica na pós-graduação – estudados nesta pesquisa, e a condição da pesquisadora como mãe e professora de Educação Básica, e suas repercussões para o prosseguimento e realização do doutorado.

Partindo da teoria da prática bourdieusiana, compreendemos nesta pesquisa que desnaturalizar as concepções do cientista social como essencialmente vinculado a uma carreira acadêmica não é possível sem fazê-lo quanto a essa carreira, isto é, sem analisar suas condições sociais de possibilidade (Bourdieu, 2008a), que são trespassadas por forças que estão para além da própria universidade, envolvendo relações desiguais com agências de avaliação e fomento, empresas privadas, organismos governamentais e organizações transnacionais.

Como será exposto nas próximas seções desta tese, tais relações são permeadas pelo processo de mercantilização acadêmica, acompanhado da crescente heteronomia de suas regras, da propagação de discursos e práticas produtivistas, da alteração das condições e relações de trabalho entre os professores-pesquisadores, e da redefinição da função social atribuída à universidade pública, ao saber acadêmico e a seus produtores, o que possui efeitos expressivos para as ciências e os cientistas sociais brasileiros.

Contudo, entendemos que é equivocado pressupor que tais constrangimentos atuem de modo automático ou similar em relação a todas as instituições e professores-pesquisadores envolvidos com a pós-graduação, bem como compreender as diferentes maneiras pelas quais lidam com essas circunstâncias atendo-se, exclusivamente, a características subjetivas, como se cada ação resultasse de atributos individuais e de decisões deliberadamente calculadas.

Por isso, propomos, neste trabalho, a reflexão sobre a desigualdade de condições de enfrentamento às pressões pelo exercício do produtivismo acadêmico por professores-pesquisadores da pós-graduação em Sociologia e Ciências Sociais das universidades estaduais paulistas, suas relações com os significados atribuídos por eles ao seu trabalho e às suas práticas acadêmico-científicas.

Comprendemos o produtivismo acadêmico como um fenômeno que se caracteriza pela priorização excessiva da quantidade da produção científico-acadêmica, tendendo a desconsiderar, ou a colocar em segundo plano, sua qualidade. Originado na década de 1950, nos Estados Unidos, esse fenômeno tornou-se conhecido mundialmente pela expressão *public or perish*, que significava que os professores-pesquisadores que não publicassem conforme os parâmetros quantitativos definidos pelos órgãos financiadores, pelo mercado e pela burocracia universitária, teriam como consequência o definhamento de suas carreiras (Sguissardi, 2010).

No Brasil, a adoção de critérios quantitativos para a avaliação da produção, do trabalho acadêmico e para a classificação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, intensificou-se na segunda metade da década de 1990, com a implantação do atual “Modelo CAPES de Avaliação” pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), provocando críticas da comunidade científica sobre a ênfase na produtividade, e não no interesse público-social das produções científicas (Bianchetti; Sguissardi, 2009).

O produtivismo acadêmico está intimamente relacionado à precarização do trabalho dos docentes universitários e à intensificação dos processos de competição entre universidades, programas de pós-graduação, departamentos, e professores-pesquisadores, estando diretamente vinculado aos mecanismos e normas de avaliação e ranqueamento para concessão de auxílios e bolsas de pesquisa pelas agências financiadoras, como a CAPES, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e as Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs) (Bianchetti; Machado, 2009; e Sguissardi; Silva Júnior, 2009).

Como consequência, nas últimas décadas, cada vez mais o produtivismo acadêmico tem integrado os parâmetros de análise e concessão de orçamentos destinados à produção científica no país, como também os princípios relativos a processos de trabalho e gestão internos à universidade pública, tais como os concursos de acesso e progressão na carreira acadêmica

(Sguissardi, 2009), compondo “[...] um dos grandes desafios que envolvem a universidade como instituição e a produção do conhecimento necessário ao desenvolvimento e soberania do país” (Sguissardi, 2010).

Tendo isso em vista, a questão-problema desta pesquisa indaga: Qual a influência da desigualdade de condições de enfrentamento às pressões por práticas acadêmicas produtivistas sobre os significados atribuídos por professores-pesquisadores ao seu trabalho e às estratégias que adotam em suas práticas acadêmico-científicas?

Para respondê-la, adotamos a teoria sociológica de Pierre Bourdieu como principal referencial teórico-metodológico, na busca por tratar relacionalmente as mediações entre as estruturas objetivas e as disposições subjetivas dos agentes, empregando os conceitos do autor como instrumentos de análise articulados entre si.

Compreendemos a pós-graduação em Ciências Sociais e Sociologia como parte do campo acadêmico (Hey, 2008a), cujas imposições e solicitações são relativamente independentes em relação às pressões externas, de modo que estas afetam os agentes vinculados a ele por intermédio de sua lógica específica (Bourdieu, 2004b). As normas do campo regem as práticas de seus participantes como resultado do conhecimento e reconhecimento conferidos por estes a tais direcionamentos, em decorrência de um processo contínuo e duradouro de socialização que lhes incute determinadas disposições (Bourdieu, 2001b).

O campo acadêmico tem por base a crença coletiva em seus fundamentos, produzida por meio dos mecanismos institucionais de seleção, formação e acesso dos pesquisadores aos instrumentos de pesquisa e de publicação, instituindo um sistema de disposições que unem competência (capital científico incorporado) e libido científica (crença nos objetos em disputa e na relevância da própria disputa) (Bourdieu, 2001a).

Além da conciliação entre *habitus* disciplinares partilhados pelos diferentes agentes, estes manifestam *habitus* particulares ligados à sua trajetória anterior e ao decorrer de sua participação no campo, permeados por sua origem social e trajetória escolar, bem como à posição que ocupam neste espaço social (Bourdieu, 2001b). A estrutura do campo é constituída pelas relações de força entre estes agentes, conforme o volume e a estrutura do capital que detêm, de modo que esta age distintivamente sobre cada um deles, regulando suas possibilidades objetivas de ação e suas representações sobre os sentidos de seu trabalho e da produção acadêmica, conforme a posição do agente no campo (Moore, 2018).

As práticas científicas e acadêmicas dos professores-pesquisadores são tratadas como estratégias de atuação nesse espaço social, em conformidade com as posições que ocupam nessa

estrutura, referidas principalmente ao capital científico em suas diferentes vertentes<sup>2</sup>. Consideramos como hipótese de pesquisa que a maior ou menor influência dos ditames produtivistas nessas práticas e nos significados atribuídos pelos professores-pesquisadores a seu trabalho relaciona-se a tais posições, afetando desigualmente os diferentes participantes do campo.

Com base na problematização proposta, temos como objetivo geral analisar a relação entre a desigualdade de condições de enfrentamento às pressões por práticas acadêmicas produtivistas e os significados atribuídos pelos professores-pesquisadores dos programas de pós-graduação em Sociologia e Ciências Sociais das universidades estaduais paulistas ao seu trabalho e às suas práticas acadêmico-científicas.

Para isso, são objetivos específicos da pesquisa:

1. Identificar por quais mecanismos o produtivismo acadêmico direciona o trabalho dos professores-pesquisadores;
2. Mapear a estrutura do espaço social acadêmico da pós-graduação em Sociologia e Ciências Sociais nas universidades estaduais paulistas e os principais elementos de capital que nele atuam;
3. Compreender os significados que os professores-pesquisadores atribuem ao seu trabalho e quais estratégias adotam em suas práticas acadêmico-científicas.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativa, tendo como participantes os professores-pesquisadores dos cinco programas de pós-graduação em Sociologia e Ciências Sociais das universidades estaduais paulistas, escolhidos por serem representativos quanto às exigências e normas que regulam a pós-graduação no país, adotando como procedimentos metodológicos o levantamento bibliográfico, a análise documental e a realização de entrevistas semiestruturadas.

A tese está organizada em seis seções. Esta Introdução consiste na primeira seção, onde são apresentados o tema, problema, pressuposto de pesquisa, objetivos e opção teórico-metodológica da pesquisa.

Na segunda seção, apresentamos a doutrina econômica e política neoliberal, suas repercussões na administração das universidades públicas e na regulamentação da pós-graduação no Brasil, bem como seus desdobramentos para o trabalho do professor-pesquisador

---

<sup>2</sup> Compreende-se que nesse espaço social operam simultaneamente outras formas de capital, vinculados à origem social e à trajetória escolar dos agentes durante a Educação Básica, que influenciam a aquisição de capital social e cultural, contribuindo para suas posições e relações no campo. Entretanto, devido às limitações de tempo e ao escopo desta pesquisa, não abarcamos tais aspectos na coleta e análise de dados.

nesse contexto. Esta seção explicita, ainda, os princípios da teoria da prática bourdieusiana, os principais conceitos do autor utilizados na pesquisa (campo, capital, *habitus*, poder simbólico, *illusio*, estratégia e interesse) e os procedimentos metodológicos adotados.

A terceira seção expõe a análise bourdieusiana empreendida sobre o campo científico. Delineia o processo histórico de institucionalização da Sociologia no campo acadêmico brasileiro e da formação do atual modelo de pós-graduação, estabelecendo os nexos entre as instâncias de avaliação desse âmbito de ensino e a regulamentação das práticas científicas reconhecidas.

A quarta seção apresenta a posição dos programas de pós-graduação das universidades estaduais paulistas em relação aos demais programas da área de Sociologia no campo acadêmico, expõe os dados referentes à formação acadêmica, atuação profissional e produção bibliográfica de seus professores-pesquisadores; em seguida, analisa os resultados estatísticos da Análise de Correspondências Múltiplas (ACM), refletindo sociologicamente sobre a adesão desses professores-pesquisadores ao produtivismo acadêmico.

A quinta seção apresenta a análise praxeológica das entrevistas semiestruturadas feitas com onze docentes dos programas de pós-graduação estudados, caracterizando-os em relação a seus perfis de produção, e refletindo relacionalmente sobre suas trajetórias acadêmicas; os efeitos da precarização, da intensificação e da extensificação do trabalho docente nas universidades públicas; as implicações do atual modelo de avaliação da CAPES para a área de Sociologia, para os programas de pós-graduação estudados, e para o trabalho pessoal dos entrevistados; e os significados que atribuem a seu trabalho como professores-pesquisadores.

A sexta e última seção consiste nas Considerações finais, em que o problema e os objetivos do estudo proposto são retomados, evidenciando os principais resultados alcançados pela pesquisa e indicando novas possibilidades de estudos sobre os temas abordados.

## **2 OBJETO DE ESTUDO, REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E CAMINHOS PERCORRIDOS**

Esta seção apresenta elementos essenciais da doutrina econômica e política neoliberal, suas repercussões na administração das universidades públicas e na regulamentação da pós-graduação no Brasil, visando contextualizar o trabalho do professor-pesquisador nesse cenário. Em seguida, explicita os princípios da teoria da prática bourdieusiana, os principais conceitos e noções do autor utilizados na pesquisa (campo, capital, *habitus*, poder simbólico, estratégia e *illusio*), e os procedimentos metodológicos adotados em nossa proposta de análise relacional.

### **2.1 Neoliberalismo, pós-graduação e repercussões para o trabalho do professor-pesquisador**

Na obra “A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal” (2016), Pierre Dardot e Christian Laval apresentam a tese de que o neoliberalismo é não apenas uma ideologia e uma política econômica, mas, acima de tudo, define-se como a racionalidade do capitalismo contemporâneo, tendendo a estruturar e organizar tanto a ação dos governantes, quanto o comportamento dos governados.

Conforme os autores, a razão neoliberal possui quatro características centrais: 1. Reconhece-se como um projeto construtivista, isto é, considera o mercado como uma construção que demanda a intervenção do Estado e a introdução de um sistema de direito específico; 2. Concebe que a essência da ordem do mercado reside na concorrência entre as unidades empresariais, de modo que a construção do mercado seria a produção institucional da concorrência como norma das práticas econômicas; 3. Submete a ação estatal às normas concorrenciais, de tal maneira que o Estado pensa a si mesmo como empresa, sendo simultaneamente responsável por construir o mercado e constituir-se segundo as normas de mercado (Estado empreendedor); e 4. Atinge os indivíduos nas relações que estabelecem com os outros e consigo mesmos, alçando a empresa a modelo de subjetivação e tratando os indivíduos como um capital, a ser gerido e valorizado de acordo com as demandas do mercado.

O neoliberalismo constitui-se, desse modo, como um sistema normativo assinalado pela lógica mercadológica, caracterizada pela concorrência e pela forma da empresa privada, que interfere não apenas na economia ou na política, mas em todas as esferas da vida, ao estender a lógica capitalista a domínios não contábeis, reformando o Estado, as políticas públicas, as instituições, a gestão e as subjetividades (Andrade, 2019).

Para além de destruir regras, instituições e direitos, esse sistema constrói determinadas relações sociais, formas de viver e subjetividades, definindo certa norma de vida, que

impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa (Dardot; Laval, 2016, p. 16).

Pode, assim, ser definido como um conjunto hegemônico de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo e autogoverno dos homens, tomando a concorrência como princípio universal e afetando tão profundamente os modos de pensamento, que passou a compor as formas de muitas pessoas interpretarem e viverem o mundo, constituindo-se como um sentido comum, formado por enunciados considerados verdades absolutas e, por isso, indiscutíveis, que naturalizam, justificam e perpetuam uma formação histórica (Harvey, 2008; Ornelas Delgado, 2007; Boltanski; Chiapello, 2009).

O racionalismo de mercado opera segundo representações ideológicas e teórico-conceituais que convertem o valor econômico em padrão da realidade social, implicando a redução de todas as coisas a mercadorias e de todas as pessoas a agentes econômicos livres de quaisquer amarras, movidos por deliberações racionais e calculadas com base na relação custo-benefício (Bianchetti; Vale; Pereira, 2015).

Pierre Bourdieu (1998b) compreende essa concepção de um mercado autorregulador e onipresente, apresentada pelo discurso dominante como uma descrição científica do real, com base na linguagem e nos preceitos da economia ortodoxa, como uma utopia convertida em projeto político. Esse projeto transforma descrições arbitrárias em realidades, conforme o princípio da profecia autorrealizadora, ao inscrever-se nas inclinações daqueles que tomam decisões políticas e econômicas, bem como de seus públicos, agindo como instrumento constituinte de políticas públicas e privadas e de suas ferramentas de avaliação (Bourdieu; Wacquant, 2013a).

Partindo de pressupostos falsos, esse discurso reduz a racionalidade à sua dimensão individual e economicista, desconsiderando as condições históricas que possibilitam a produção e a reprodução das estruturas econômicas e sociais que engendram a disposição calculadora, favorecendo a oposição arbitrária entre a economia e as realidades sociais (Bourdieu, 2008b).

Como consequência, o neoliberalismo engendra um “programa de destruição metódica dos coletivos” (Bourdieu, 1998a, p. 1), que se opõe às estruturas capazes de perturbar sua lógica, como os grupos profissionais, sindicatos e associações cooperativas, dissolvendo a própria

política ao submetê-la aos mercados financeiros globais e ao extinguir regulamentações e regras que limitam a maximização e a concentração do lucro.

Em resumo,

o programa neoliberal tende assim a favorecer globalmente a ruptura entre a economia e as realidades sociais, e a construir desse mundo, na realidade, um sistema econômico ajustado à descrição teórica, isto é, uma espécie de máquina lógica, que se apresenta como uma cadeia de constrangimentos enredando os agentes econômicos (Bourdieu, 1998b, p. 138).

Nesse contexto, a ação estatal inscreve suas práticas e direcionamentos normativos na lógica gerencialista, passando a intervir com vistas ao mercado, em nome da racionalização e da modernização das empresas e da administração pública. O Estado neoliberal estabelece como critério primordial a rentabilidade de suas ações, disseminando pela vida social, cultural e política formas de atuação que instituem e reforçam a concepção do indivíduo não mais como cidadão, mas como agente de mercado, ultrarresponsabilizando-o por tudo que acontece com ele, e desobrigando-se de garantir direitos (Andrade, 2019).

O Estado se reestrutura, restringindo sua esfera de atuação, limitando o financiamento de políticas públicas não ligadas diretamente à atividade econômica, privatizando empresas estatais e subordinando a produção simbólica à economia globalizada. Torna-se um Estado avaliador e regulador, que estrutura novas relações entre o governo e os sujeitos sociais a partir da aplicação de regras de concorrência econômica para o setor público, empregando a racionalidade empresarial na administração governamental, submetendo-a a exigências de eficácia similares às aplicadas às empresas privadas (Dardot; Laval, 2016).

Uma das principais vertentes da efetivação do neoliberalismo nas políticas públicas é a chamada Nova Gestão Pública (NPG), que trata de um conjunto de teorias gerenciais, regulamentos, ferramentas, padrões e normas produzidas por redes transnacionais de especialistas, *policy-makers*, organizações internacionais, fundações, consultorias e *think tanks*, com o intuito de reformar a gestão do setor público, tendo como referência princípios da administração privada (Verger; Romuald, 2015).

De acordo com Hood, citado por Antoni Verger e Romuald Normand (2015, p. 601), os princípios fundamentais que regem a NGP são:

gestão profissional do setor público; estabelecimento de padrões e medidas de desempenho explícitas; maior ênfase no controle de resultados; divisão do setor público em unidades menores; maior competitividade no setor público;

ênfase em estilos de gestão provenientes do setor privado; ênfase em uma maior disciplina e contenção no uso dos recursos (tradução nossa).<sup>3</sup>

A NGP não implica a retirada do Estado da esfera dos serviços públicos; ao contrário, orienta um conjunto de mudanças nas funções governamentais na gestão desses serviços, tornando o Estado regulador, avaliador e distribuidor de recursos. Isso ocorre por meio de um conjunto de mecanismos que realizam: a descentralização do Estado, separando as esferas responsáveis pelo planejamento daquelas incumbidas da execução das políticas; a privatização de empresas estatais e a terceirização de setores públicos; a regulação estatal de atividades públicas, que passam a ser realizadas por entes privados; e o emprego, no setor público, de ideais, ferramentas e normativas gerenciais oriundas do setor privado (Paula, 2005).

A NGP constitui uma perspectiva de organização e funcionamento do Estado que tem como fundamentos a descentralização da gestão, a criação de ambientes competitivos nas instituições públicas, e a promoção de produtividade, eficiência e eficácia nos serviços públicos, com foco nos resultados (Silva; Carvalho, 2014).

A produção intelectual favorável à NGP a apresenta como um modelo de renovação da gestão pública, que traria eficiência no uso dos recursos públicos, além de dinamismo à ação estatal para lidar com a globalização e a diversificação das demandas. Porém, essa corrente de pensamento compromete-se “com a criação de um programa baseado nas ideias do livre mercado e em consonância com a ideologia neoliberal” (Terto; Pereira, 2011, p. 3), fazendo com que os usos e finalidades dessa forma de gestão ultrapassem a mera modernização dos serviços públicos.

No Brasil, a Reforma do Estado na década de 1990, defendida como solução para a crise da dívida externa, alterou a relação entre Estado e sociedade civil, tendo como paradigma a adoção de critérios da economia privada na gestão pública (Oliveira, D., 1996). A adesão à NGP provocou a adoção dos princípios neoliberais e do setor privado como orientadores de políticas e de administração das instituições públicas, estabelecendo políticas econômicas que asseguram a centralidade do mercado e a redução do aparelho do Estado (Rothen, 2019).

Assim, efetiva-se o gerencialismo do serviço público, caracterizado pela redução e controle dos gastos públicos, pela descentralização administrativa e pela valorização de resultados aferidos por modelos de avaliação individual, associados à bonificação por

---

<sup>3</sup> No original, lê-se “Gestión profesional en el sector público; establecimiento de estándares y medidas de desempeño explícitas; mayor énfasis en el control de resultados; desagregar el sector público en unidades más pequeñas; mayor dosis de competencia en el sector público; énfasis en estilos de gestión provenientes del sector privado; énfasis en una mayor disciplina y mesura en el uso de recursos”.

desempenho, estimulando a competitividade, instaurando uma mercadorização dos processos de trabalho no setor público (Ramos, 2016; Silva; Carvalho, 2014).

Parte importante dessa transformação é a reestruturação orçamentária, que acarreta cortes consideráveis de verbas para as universidades, principalmente na área de humanidades, e que se soma à alteração da condição do Estado de produtor a comprador de bens e serviços produzidos no setor privado, gerando o aumento da concorrência com universidades particulares.

Os cortes orçamentários produzem efeitos danosos, tais como a submissão universitária a critérios de avaliação externos (que tendem a classificar negativamente seus produtos), e a indução a que busquem outros meios de financiamento. Enquanto ressalta a autonomia universitária e sua responsabilidade social, na prática tal redução acarreta a diminuição da responsabilidade financeira do Estado e sua maior vigilância e intromissão quanto à gestão universitária (Santos, 1999).

Essa configuração impele a redução da autonomia institucional das universidades. No caso da pós-graduação, o gerenciamento, a avaliação e o financiamento nacionais dependem das decisões da CAPES, cabendo às instituições e programas, para se beneficiarem dos recursos governamentais e terem sua validade reconhecida, submeterem-se às regras vinculadas a um único modelo de pós-graduação, as quais permitem pouca margem de flexibilidade. Institui-se assim o que Lucídio Bianchetti, Ione Ribeiro Valle e Gilson Pereira (2015) chamam de autonomia regulada da universidade, por ser comandada por uma lógica extrínseca que opera com a cumplicidade, nem sempre proposital, dos professores-pesquisadores.

Instaura-se por esses mecanismos uma crise institucional da universidade, cuja especificidade organizacional é comprometida pela implantação de modelos organizativos válidos em outras instituições, consideradas mais eficientes, restringindo-a à formação de profissionais aptos a desenvolver atividades qualificadas no mercado de trabalho, e à geração de novos conhecimentos e inovações tecnológicas que contribuam com a competitividade em setores diversos da economia, caracterizando-a como uma organização multifuncional e utilitária (Oliveira, M. A., 2016).

A avaliação contábil tende a moldar as atividades e a produzir transformações subjetivas naqueles que são avaliados, tornando-os supervisores de si mesmos, mantendo atualizada a contabilidade de seus resultados e a adequação às metas que lhes foram determinadas, e interiorizando e produzindo as normas que servirão para classificá-los. Ao controlar desse modo as atividades, os novos critérios de avaliação contradizem suas experiências e dimensões não quantificáveis, provocando efeitos danosos à autonomia profissional e aos sistemas de valor que a fundamentam, contribuindo para a perda das especificidades e da função social atribuída ao ofício, mediante o enfoque dos indicadores quantitativos de desempenho (Dardot; Laval, 2016).

Na universidade, principalmente na pós-graduação, tende-se a se concretizar uma prática avaliativa punitiva e discriminatória, com base em um único padrão que, aplicado a diferentes áreas de conhecimento, produz um processo que as iguala, interpretando a dimensão humana de modo contábil (Silva Júnior; Silva, 2010). Por meio de seus resultados, estabelece-se uma hierarquia empregada à distribuição de recursos para o desenvolvimento de programas científicos e para incentivos salariais ao corpo docente, vinculando avaliação e financiamento, obtendo a adesão, mais ou menos deliberada, dos professores-pesquisadores (Bianchetti; Valle; Pereira, 2015).

A escassez de recursos e a heteronomia dos critérios de avaliação, aliados à hierarquia institucional que promovem, provoca a competitividade entre universidades, faculdades, programas de pós-graduação e departamentos, assim como nas relações de trabalho entre professores-pesquisadores, tornando-as comumente mais superficiais e permeadas por interesses individualistas. Delineia-se uma nova sociabilidade, em que a consciência da necessidade de coesão e cooperação, bem como o sentido de pertencimento à comunidade científica se corrompem, ameaçando a solidariedade entre os pares e atribuindo ao coletivo o papel de oferecer maiores chances de sucesso a projetos que, na realidade, permanecem individuais (Oliveira, M. A., 2016; Silva Júnior; Silva, 2010).

Intensifica-se o uso de artifícios, por vezes fraudulentos, para manter-se produtivo, como aumento de autores por artigo, plágio, plágio de si mesmo, inscrição de trabalhos em eventos aos quais não se pretende comparecer, publicação de coletâneas, aumento de editoras e publicações que demandam pagamento do autor, uso de referências sem consulta aos textos citados, apropriação de trabalhos dos orientandos, divisão de resultados de pesquisas com vistas a gerar mais publicações e apresentações de trabalhos, entre outros (Bianchetti; Machado, 2009; Trein; Rodrigues, 2011).

Soma-se à necessidade da intensa produção científica a ampliação da carga horária de trabalho, da quantidade de alunos a serem orientados em suas pesquisas, do número de programas de pós graduação *lato e stricto sensu* – sem o correspondente aumento da quantidade de docentes, e a desigual valorização da pós-graduação e da graduação, que promove um afastamento das atribuições vinculadas à graduação pelos docentes com maior hierarquia acadêmica, dedicando-se total ou prioritariamente aos cursos de pós-graduação (Gentili, 2001).

A dinâmica da pós-graduação constrange os professores-pesquisadores a construírem estratégias que garantam sua inscrição e permanência nos programas e uma boa avaliação para os cursos, promovendo uma nova articulação institucional, onde se mesclam a deterioração das condições do trabalho docente, a mercantilização do sistema de pós-graduação e a privatização da

agenda científica, bem como a reconversão intelectual do campo acadêmico, que limita as condições de produção de reflexões autônomas e críticas sobre a realidade social (Gentili, 2001).

Os reflexos desse conjunto de alterações evidenciam-se nos artigos, dissertações e teses que resultaram da revisão bibliográfica sistematizada empreendida (Conforto, Amaral e Silva, 2011), conforme exposto adiante. De modo geral, as pesquisas salientam que o produtivismo acadêmico exerce uma força impositiva sobre os professores-pesquisadores, os quais conformam seus trabalhos para atender a exigências compulsórias. Como resultado de um modelo avaliativo, usado como mecanismo de controle por um Estado neoliberal, o produtivismo acadêmico se imporia às atividades dos professores-pesquisadores, alterando as práticas de pesquisa, prejudicando as condições de trabalho docente, a ética, os princípios científicos, a formação acadêmica e a saúde dos agentes universitários. Apesar do reconhecimento dos danos acarretados por esse mecanismo de avaliação, há pouca discussão e engajamento coletivo para propor estratégias de resistência, pois tais atitudes poderiam prejudicar a própria representatividade do pesquisador na nova forma de produção intelectual.

Embora tais análises sejam profícuas e relevantes, é questionável pressupor que tais constrangimentos atuem de modo automático ou similar em relação a todas as instituições e professores-pesquisadores envolvidos com a pós-graduação, bem como compreender as diferentes maneiras pelas quais lidam com essas circunstâncias atendo-se, exclusivamente, a características subjetivas, tal como se cada ação resultasse de atributos individuais e de decisões deliberadamente calculadas.

Com o intuito de contribuir com o aprofundamento dessas reflexões, a pesquisa adota a teoria sociológica de Pierre Bourdieu como referencial teórico-metodológico, na busca pela compreensão relacional das mediações entre as estruturas objetivas e as disposições subjetivas dos agentes, empregando os conceitos do autor como instrumentos de análise articulados entre si.

## 2.2 A teoria da prática bourdieusiana

A teoria sociológica bourdieusiana funda-se na superação de antinomias profundamente enraizadas nas Ciências Sociais, tais como teoria *versus* metodologia, simbólico *versus* material, e sujeito *versus* objeto. Para ultrapassar tais oposições, que afirmam serem arbitrárias, o autor elabora um estruturalismo genético que apresenta o objetivismo e o subjetivismo como momentos da análise, no intuito de recapturar a dupla realidade do mundo social, por meio da teoria da prática.

Esta, por intermédio de um conjunto de ferramentas conceituais e procedimentos metodológicos articulados, examina tanto a distribuição desigual de recursos materiais e de meios de apropriação de bens e valores socialmente legitimados (formas de capital), quanto os sistemas de classificação – esquemas mentais que norteiam as atividades práticas dos agentes sociais. Tem como pressuposto que o estudo das estruturas objetivas e das estruturas mentais não deve ocorrer de modo dissociado, pois há uma correspondência entre as divisões objetivas do mundo social e os princípios de visão e divisão aplicados a ele (Bourdieu; Wacquant, 2013b).

De acordo com Gabriel Peters (2013), o método analítico praxeológico de Bourdieu recupera o papel causal, na reprodução do mundo social, das representações subjetivas e habilidades práticas mobilizadas pelos indivíduos para a interpretação do mundo social, e investidas por eles para a produção de suas condutas. Estas representações e habilidades subjetivas variam sistematicamente conforme as condições objetivas, tanto por contextos sociais e históricos, quanto pelas diferentes posições ocupadas pelos indivíduos em um mesmo espaço social, pois estas exercem coações estruturais sobre suas representações.

Por essa relação, as duas formas de investigação aparecem como momentos do método de pesquisa de Bourdieu, com o objetivo de captar a relação histórico-dialética existente entre a trajetória do indivíduo e a reprodução ou transformação histórica de estruturas coletivas, compreendidas em seu aspecto corporificado em práticas sociais. Alia, assim, a abordagem “estruturalista” e “construtivista”<sup>4</sup>, ao construir primeiramente os espaços de posições dos agentes conforme a distribuição dos recursos válidos no espaço social estudado; e posteriormente, reintroduzir na análise suas experiências, para explicar as disposições que estruturam sua ação (Bourdieu; Wacquant, 2008).

Bourdieu concebe a sociedade como um conjunto de campos relativamente autônomos, microcosmos incluídos no espaço social global. Estes não são submissos a uma lógica única e totalizante, mas possuem princípios reguladores e valores próprios – regras do jogo e desafios que lhes são peculiares, diferentes daqueles pertinentes a outros campos. Constituem sistemas de forças objetivas que se exercem sobre todos os participantes, refratando os poderes e influências externos conforme sua estrutura interna, e, simultaneamente, arenas de combate, em que os agentes disputam o monopólio da forma de capital que predomina em cada um deles (Bourdieu; Wacquant, 2008).

---

<sup>4</sup> De acordo com Lóic Wacquant (Bourdieu; Wacquant, 2008), a abordagem estruturalista, ou objetivista, consiste em tratar a sociedade como uma estrutura objetiva cujas articulações podem ser observadas, mensuradas e cartografadas, independentemente das representações feitas por aqueles que vivem nela. Já a abordagem construtivista, ou subjetivista, compreende a realidade social como continuamente construída pelos indivíduos, por meio de suas práticas e vivências cotidianas, direcionando a investigação para elas.

Conforme Patrícia Thomsom (2018), pode-se compreender esta noção utilizando três metáforas: um campo de futebol, um campo de forças da ficção científica, e um campo magnético.

Enquanto campo de futebol, trata-se de um espaço delimitado em que se joga um jogo, cujos participantes ocupam posições definidas e em que, para se integrarem, foi preciso aprender regras específicas e adquirir determinadas habilidades. Assim, nos campos sociais, os agentes ocupam posições diferentes entre si, empregando estratégias distintas para manter ou melhorar suas posições na concorrência por determinadas formas de capital. Nessa disputa, há limites quanto ao que pode ou não ser feito, há regras explícitas e implícitas, as quais são, também, produtos do campo e objetos em disputa no jogo.

Como em um campo de forças da ficção científica, criam-se barreiras entre o que acontece dentro e fora dele, constituindo “pequenos mundos autocontidos” (Thomsom, 2018, p. 98). Nesse sentido, cada campo possui sua própria lógica, seu conjunto próprio de crenças, que dão sentido às regras da disputa e aos comportamentos esperados dos agentes, que os compreendem como se fossem naturais, sem tomarem conhecimento de sua gênese histórica e dos interesses em disputa em sua constituição.

Em um campo magnético, polos de forças opostas exercem atração sobre as partículas submetidas a eles, podendo esta distribuição ser representada figurativamente em um gráfico, por exemplo. Em suas pesquisas sobre os campos sociais, Bourdieu utiliza esse recurso diversas vezes, ao demonstrar as posições dos agentes por meio da coleta de dados sobre o tipo e os volumes dos seus capitais, e da construção estatística de aglomerados de perfis com características semelhantes.

Por meio da representação gráfica dos campos, são investigadas as relações de diferenciação que indivíduos e grupos estabelecem entre si, sendo as propriedades sociais tratadas não como atributos dotados de valor inerente, mas com referência a uma estrutura de posições objetivas que é resultado de processos históricos e que, portanto, não é imutável ou inerte (Valle, 2007).

Para Bourdieu, há tantos campos sociais quanto objetos em disputa, o que torna possível a reflexão do autor sobre diversos campos, interessando-nos mais particularmente seus estudos sobre o campo científico e universitário (Bourdieu, 2001b, 2004b, 2011), aos quais retornaremos ao longo desta tese. Baseando-nos nas análises de Bourdieu, tratamos também das especificidades do campo acadêmico brasileiro, concebido, conforme Ana Paula Hey (2008a), como um lócus em que ocorrem práticas institucionalizadas de produção de

conhecimento acadêmico por agentes socialmente reconhecidos para tal, vinculados principalmente a universidades e agências financiadoras.

Ao empregar o termo capital, Bourdieu rompe com a redução das trocas humanas ao universo mercantil, simultaneamente desvencilhando a noção de um *a priori* utilitarista e economicista e ampliando seu significado, ao permitir a compreensão de outros campos e relações sociais, particularmente aqueles ligados à cultura (Lebaron, 2017). Para o entendimento de nosso objeto de pesquisa, são significativas as noções de capital cultural, capital social e capital simbólico.

Inicialmente criado para explicar sociologicamente as oportunidades desiguais de sucesso escolar de alunos oriundos de diversos meios sociais, o conceito de capital cultural irradiou-se para o estudo de outras esferas da vida social, nas quais a riqueza cultural exerce forte influência sobre a classificação e hierarquização dos indivíduos, como o campo universitário (Nogueira, 2017).

Como explica Rob Moore (2018, p. 148):

O capital cultural é adquirido no cultivo sistemático de uma sensibilidade onde os princípios de seleção implícitos de um ambiente (um *milieu* ou um habitat) se traduzem, ao serem inculcados, em princípios de consciência que se traduzem em propensões físicas e cognitivas expressas em disposições e atos de tipos particulares.

De acordo com Bourdieu (2015) o capital cultural pode existir em estado incorporado, como disposições ou predisposições duradouras que se tornam automatismos mentais e corporais (esquemas mentais, habilidades linguísticas e competências intelectuais); em estado objetivado, como a posse de bens materiais representativos da cultura dominante (livros, museus, obras de arte); e em estado institucionalizado, manifestando o reconhecimento institucional de competências culturais adquiridas (títulos, certificados escolares).

O capital social trata do

conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede duradoura de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento; ou, em outros termos, à *vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que, além de serem dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos) estão unidos por *ligações* permanentes e úteis (Bourdieu apud Saint Martin, 2017, p.113).

O conceito é crucial para a compreensão dos ganhos advindos da vinculação dos indivíduos a grupos, tais como famílias, grandes corporações ou universidades. Ao identificarem-se como parte do grupo, e ao reconhecerem uns aos outros como “iguais” (poder-se-ia dizer, dotados de *habitus* ajustados entre si), tais indivíduos constituem vínculos e redes

de relações que podem ser acionadas com recorrência, e que permitem que cada um deles se beneficie de outras formas de capital detidas pelos demais.

Dessa forma, ainda que seja dotado de menos capital cultural que o restante dos integrantes, um membro do grupo pode obter vantagens em disputas relativas a campos em que este grupo seja reconhecido justamente pelo capital cultural (Saint Martin, 2017). Podemos citar como exemplo a pertença a um grupo de pesquisa reconhecido no campo acadêmico, ou a orientação por um professor-pesquisador de renome nesse espaço social, que conferem vantagens àqueles que estão iniciando sua trajetória no campo, dotados de menor capital cultural/científico, mas que se beneficiam do capital social adquirido pelas relações com agentes de destaque.

O capital simbólico de um indivíduo é definido pelo valor atribuído a ele pelo restante da sociedade ou pelos membros de determinado campo social; se alicerça no reconhecimento de certas propriedades distintivas, que adquirem sentido na e pela percepção daqueles que possuem as categorias de julgamento adequadas para isso. Possui, portanto, uma dimensão intrinsecamente relacional e coletiva (Saint Martin, 2017).

Assim, qualquer forma de capital torna-se capital simbólico quando apreendida

segundo categorias de percepção, princípios de visão e divisão, sistemas de classificação, esquemas classificatórios, esquemas cognitivos que são pelo menos em parte, o produto da incorporação das estruturas objetivas do campo considerado, ou seja, da estrutura da distribuição do capital no campo considerado (Bourdieu apud Saint Martin, 2017, p. 111).

Essa incorporação pode ser compreendida em termos da formação do *habitus* (Moore, 2018), que é uma noção mediadora que contribui para romper com a dicotomia entre indivíduo e sociedade, ao captar o modo como este *habitus* se sedimenta nas pessoas sob a forma de uma matriz geradora de esquemas de disposições duráveis e propensões para que pensem, ajam e se sintam de certas maneiras, às quais guiarão criativamente esses indivíduos diante das demandas e limitações do meio social (Bourdieu, 2001a).

Trata-se de uma competência prática, adquirida na e para a ação, uma aptidão social variável conforme o contexto histórico, o espaço geográfico e, principalmente, as relações de poder, que opera como um prisma ao refratar as experiências posteriores a partir das disposições anteriormente incorporadas, produzindo efeitos duráveis (Wacquant, 2017).

Tais esquemas são partilhados por aqueles que foram submetidos a condicionamentos sociais parecidos; todavia, cada ser humano, por possuir uma trajetória única, internaliza uma combinação ímpar de disposições (Bourdieu; Wacquant, 2013b), de modo que, como explica

Löïc Wacquant (2017), o *habitus* fornece ao mesmo tempo um mecanismo de associação e de individualização.

O *habitus* não é um mecanismo autossuficiente para gerar a ação; atua em articulação com os campos no interior dos quais se constitui e se manifesta, como uma “mola” disparada mediante um gatilho externo. Logo, “nossa prática é resultado das relações entre nossas disposições (*habitus*) e nossa posição num campo (capital), dentro do estado atual do jogo nessa arena social (campo)” (Maton, 2018, p. 76).

Nesta pesquisa consideramos também a noção de estratégia presente na teoria da prática bourdieusiana. Para Bourdieu, a noção de estratégia não é vinculada à busca por metas calculadas de antemão pelos sujeitos, mas ao desenvolvimento de “linhas de ação” norteadas conforme regularidades e padrões socialmente fundados, que possuem na maior ou menor conformidade entre *habitus* e campo a explicação de seu êxito enquanto lances no jogo. O interesse, tampouco, é forçosamente econômico, mas refere-se aos campos em que se atua, e expressa-se por meio do *habitus* dos agentes (Seidl, 2017).

Por intermédio deste conjunto de conceitos, a teoria bourdieusiana contribui para o entendimento de campos regidos pelo capital simbólico, nos quais o interesse é negado e as relações sociais se apresentam como tendo valor em si mesmas. Ao evidenciar as especificidades dos interesses nesses espaços sociais, o autor rompe com o desconhecimento de suas classificações e hierarquias, demonstrando seu caráter arbitrário ao apresentá-las como constructos históricos e sociais (Moore, 2018).

Bourdieu também demonstra que tais interesses, classificações e hierarquias, embora relativos a certo campo social – e sendo mediados por ele, não são independentes das relações de poder entre as classes e frações de classe. Pelo contrário: para o autor, o valor relativo dos diferentes tipos de capital que atuam e conferem autoridade sobre os campos é definido no campo do poder, termo empregado como sinônimo da expressão “classe dominante” (Denord, 2017).

O objeto em disputa no campo do poder é a imposição do princípio legítimo de dominação, de modo que, para o autor, esta excede a violência física, comportando uma dimensão simbólica que lhe é imprescindível. A especificidade dessa dimensão é evidenciada por Bourdieu pela noção de poder simbólico, que consiste no

poder de construir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo, poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao

efeito específico de mobilização, que só se exerce se for *reconhecido*, quer dizer, ignorado como arbitrário (Bourdieu, 2001c, p. 14).

O poder simbólico institui o sentido imediato do mundo, legitimando a ordem estabelecida e as distinções que ela impõe, logo, a dominação de uma classe sobre a outra, estando as classes e frações de classe em uma luta contínua para a imposição da definição de mundo mais afinada a seus interesses.

Essa luta não precisa necessariamente ser travada diretamente pelos membros de tais grupos sociais: ela pode ocorrer “por procuração”. Em outras palavras, ocorrer através das disputas pertinentes aos campos de produção simbólica, local onde seus participantes pelem pelo poder de impor e inculcar instrumentos arbitrários de conhecimento da realidade social, os quais são próprios de um grupo particular, mas são tratados como universais (Bourdieu, 2001c).

Desse modo,

O campo de produção simbólica é um microcosmos da luta simbólica entre as classes: é ao servirem os seus interesses na luta interna do campo de produção (e só nesta medida) que os produtores servem os interesses dos grupos exteriores ao campo de produção (Bourdieu, 2001c, p. 12).

O poder simbólico, entretanto, precisa ser invisível para ser eficiente, de tal maneira que os produtores simbólicos engajados em tais disputas não sabem – e não querem saber – que estão sujeitos a ele e que o exercem, dado que sua adesão e investimentos reiterados no jogo relativo aos campos em que participam pressupõe a crença em sua legitimidade e importância, expressa pela noção de *illusio*.

Em suas últimas obras, Bourdieu passa a utilizar essa noção em substituição à de interesse, reafirmando o propósito do autor de afastar-se de interpretações economicistas e utilitaristas, relacionando os interesses a campos sociais específicos. O conceito enfatiza a crença e o empenho dos agentes ao envolverem-se no jogo, posto que, para participar das disputas em voga em um determinado campo, é preciso reconhecer que seus alvos são merecedores dos investimentos de tempo e energia necessários à sua obtenção (Aguiar, 2017).

Pertencer a um campo e tomar parte em suas lutas concorrenciais significa partilhar com os demais membros de uma mesma *illusio*, tendo em comum princípios de classificação e avaliação, expectativas e esperanças ajustados às regularidades do campo. O *habitus* não é moldado por regras explícitas, mas por essas regularidades, as quais são incorporadas e formam disposições que se manifestam como domínio prático do jogo. De modo que “a *illusio* não é da ordem dos princípios explícitos, de teses que apresentamos ou defendemos, mas da ação, da rotina, das coisas que fazemos porque sempre fazemos assim” (Bourdieu apud Aguiar, 2017, p. 232).

Por isso, na teoria bourdieusiana a relação entre o sujeito e o mundo social é de cumplicidade ontológica, posto que as ações produzidas pelo *habitus* originam-se de princípios de visão e divisão fundados na ordem social e, portanto, tendem a se ajustar a ela, mesmo sem resultarem da obediência a regras explícitas ou de deliberações conscientes (Bourdieu, 2001a).

O caráter relacional dos conceitos bourdieusianos está presente também nas operações metodológicas de sua teoria. Para o autor, as operações de construção teórica e investigação prática são inseparáveis, uma vez que todo ato investigativo é, ao mesmo tempo, empírico e teórico, por confrontar-se com fenômenos observáveis e engendrar hipóteses sobre a estrutura velada das relações que os alicerçam (Bourdieu; Wacquant, 2008).

O emprego da metodologia do autor demanda uma atitude “consciente, objetiva, crítica, questionadora, sistemática e abrangente no processo de construção do objeto” (Oliveira; Pessoa, 2013, p. 24), fundada no entendimento da teoria, dos fundamentos, dos conceitos, dos procedimentos metodológicos, das etapas e dos processos de investigação necessários à sua compreensão.

A construção do objeto de pesquisa muitas vezes é, conforme Michael Grenfell (2018), o estágio metodológico mais difícil de se realizar, pois os termos utilizados pelo pesquisador são produtos históricos. Mesmo palavras aparentemente neutras carregam consigo pressuposições, interesses e significados que tendem a tratar as construções da investigação como realidades.

Nesse processo, é preciso tomar cuidado para que o olhar sociológico não seja contaminado pelas origens sociais do pesquisador (classe, gênero, etnia); por sua posição no campo acadêmico e, principalmente, pela tendência intelectualista do pensamento escolástico, que induz a um tratamento do mundo social como um conjunto de significados a serem interpretados – não como uma multiplicidade de problemas concretos de resolução prática.

Por isso, partindo de um fenômeno ou questão de pesquisa particular, busca-se romper com as pré-noções, sejam elas provenientes do senso comum ou do inconsciente coletivo que abarca as teorias, problemas e categorias do juízo acadêmico, para evitar a reificação das estruturas construídas pelo pesquisador, compreendendo-as relacionalmente (Bourdieu; Wacquant, 2008).

A abordagem metodológica bourdieusiana opera em três níveis distintos: 1. A análise da posição do objeto de pesquisa em relação ao campo do poder; 2. O mapeamento de sua estrutura objetiva, isto é, da distribuição dos agentes em conformidade com a estrutura e volume de seu capital; e 3. A investigação do sistema de disposições dos agentes, considerando sua formação, trajetória e posicionamento (Grenfell, 2018).

No primeiro nível, indispensável para que se apreendam as relações de poder que perpassam o objeto de investigação, são identificados e examinados os contextos econômico, cultural e político mais amplos, e como se configura o funcionamento da atividade social estudada (Hardy, 2018). Nele, a construção da história social do objeto é ressignificada, pois visa compreender seu processo de constituição no campo, caracterizado como espaço de disputas, com agentes que mantêm múltiplas interrelações e adotam estratégias diversas (Oliveira; Pessoa, 2013).

No segundo nível, que se trata do momento objetivista, realiza-se a identificação das propriedades que operam como poderes eficientes nas disputas do campo, definindo um conjunto limitado e explícito de atributos desigualmente distribuídos entre os agentes. Nesta distribuição se constitui a topografia do espaço objetivo das relações, sendo que o indivíduo construído se caracteriza pela posição que ocupa nesse espaço (Bourdieu, 2011).

Nesse processo

Somos colocados diante de uma espécie de círculo hermenêutico: para construir o campo devemos identificar as formas específicas de capital que são eficientes nele, e para construir essas formas específicas de capital devemos conhecer a lógica específica do campo. São idas e vindas incessantes no processo de pesquisa que é longo e difícil (Bourdieu; Wacquant apud Hardy, 2018, p. 310).

A construção e análise do campo por esse método é possível porque a distribuição dos capitais entre os agentes, em termos de seu volume e configuração, compõe uma rede complexa de relações estatísticas, que explicitam semelhanças entre indivíduos ou instituições que estejam próximos nessa representação do espaço social (Bourdieu, 2011).

Desse modo, para Bourdieu, não há oposição entre métodos quantitativos e qualitativos. Pelo contrário: empregam-se recursos estatísticos que apresentam dados qualitativos como expressões numéricas, possibilitando que as regularidades sejam explícitas e mensuráveis, a fim de serem analisadas criticamente e de contribuírem para que se compreendam as múltiplas relações dos agentes no campo (Oliveira; Pessoa, 2013).

O terceiro nível é fundamental a esse intuito, por reintroduzir na análise as experiências vividas pelos agentes, a fim de explicar as categorias de percepção que estruturam suas ações. Para isso, a partir do mapeamento do campo, identificam-se indivíduos que possuem volumes e configurações semelhantes de capital, os quais compartilham posições semelhantes na estrutura do espaço social, logo, *habitus* e disposições similares. Analisa-se sua formação, trajetória e posicionamento no campo, enfocando as correspondências entre eles e as relações de homologia entre esse e outros campos sociais (Grenfell, 2018).

Nessa abordagem metodológica, também é crucial que o pesquisador aplique os instrumentos de investigação a si mesmo, saindo intencionalmente da posição privilegiada de sujeito objetificante (que ignora e invisibiliza suas relações com o objeto de pesquisa e com o campo de pesquisa), bem como sua posição nas disputas relativas a ele, perpassada por seu *habitus* e pelos capitais que detém (Grenfell, 2018).

A objetivação participante, desse modo, não se trata de um momento da pesquisa, mas de uma necessidade epistemológica inerente a ela, que permeia todos os processos de investigação e escrita científica e que ultrapassa a disposição individual do pesquisador, devendo o campo científico garantir a seus participantes as condições para que a reflexividade seja exercida coletiva e institucionalmente, por meio das disputas e das normas atinentes ao fazer científico (Bourdieu, 2001a).

Conforme assinala Grenfell (2018), o mero emprego dos conceitos de Bourdieu, bem como o uso isolado desses níveis de investigação, podem funcionar como uma espécie de “verniz bourdieusiano” à abordagem convencional, não atendendo aos propósitos sociológicos do autor. Nesse sentido, apresentamos a seguir os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, atendendo a esse propósito relacional.

### **2.3 Procedimentos metodológicos**

Considerando o referencial teórico relacional bourdieusiano assumido neste estudo, optamos por uma pesquisa quanti-qualitativa, tendo como participantes 145 professores-pesquisadores vinculados aos cinco programas de pós-graduação em Sociologia e Ciências Sociais da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), nos *campi* de Marília e Araraquara, no ano de 2019.

Tais programas foram escolhidos por serem representativos quanto às exigências e normas que regulam a pós-graduação no país. São Paulo é o estado com maior número de programas de pós-graduação (915), docentes, (23.493), alunos matriculados (67.935) e bolsas de pesquisa (24.229) do Brasil, sendo que a maioria dos docentes (64,2%), alunos matriculados (64,1%), e bolsas (65,6%) são ligados a essas universidades estaduais; em quantidade de bolsas,

alunos e programas de pós-graduação, a área de Ciências Humanas é a segunda maior, ficando atrás apenas das Ciências da Saúde<sup>5</sup>.

Além disso, há a diversidade de notas dos programas na avaliação quadrienal da CAPES, em 2017, a qual varia de 1 (menor nota) a 7 (maior nota possível na avaliação). Os programas de pós-graduação em Sociologia da USP (PPGS-USP) e UNICAMP (PPGS-UNICAMP) possuem nota 6, bastante elevada, e os programas de pós-graduação em Ciências Sociais da UNICAMP (PPGCS-UNICAMP) e UNESP (PPGCS-UNESP/AR e PPGCS-UNESP/MAR) têm nota 4, a menor possível para programas com doutorado<sup>6</sup>. Tal diferença permite à pesquisa explorar as especificidades relativas às pressões e exigências vinculadas aos resultados da avaliação, conforme exposto no Quadro 1.

### Quadro 1 - Programas de pós-graduação estudados

Programa	IES	Nota CAPES (2017)
Programa de Pós-Graduação em Sociologia	USP	6
Programa de Pós-Graduação em Sociologia	UNICAMP	6
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais	UNICAMP	4
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (campus Araraquara)	UNESP	4
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (campus Marília)	UNESP	4

Fonte: CAPES, 2017.

O estudo teve início com a pesquisa bibliográfica sobre a formação do sistema de pós-graduação e pesquisa no Brasil, sua relação com a institucionalização da Sociologia no país e o aprofundamento do referencial teórico-metodológico bourdieusiano, por meio da consulta a livros na Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr/UNESP) e na Biblioteca Comunitária da Universidade Federal de São Carlos (BCo/UFSCAR). Foi realizada uma revisão bibliográfica sistematizada (Conforto; Amaral; Silva, 2011), na plataforma Scielo<sup>7</sup> e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES<sup>8</sup>, com os termos “produtivismo acadêmico”

<sup>5</sup> Informações referentes a 2016, obtidas no GEOCAPES, sistema de informações georreferenciadas, no site <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>.

<sup>6</sup> Informações presentes no site da CAPES, <http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/resultado-da-avaliacao-quadrienal-2017-2>

<sup>7</sup> Buscas realizadas entre julho de 2020 e janeiro de 2024, em <https://www.scielo.org/>

<sup>8</sup> Buscas realizadas entre janeiro de 2021 e janeiro de 2024, em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

e “produtivismo”<sup>9</sup>, focando nas pesquisas produzidas nas áreas de Educação e Sociologia publicadas entre os anos de 2009 e 2023. Foram obtidos 12 artigos, 32 dissertações e 25 teses na área de Educação, e três artigos, três dissertações e quatro teses na área de Sociologia, conforme os quadros da revisão bibliográfica que constam nos Apêndices A e B.

Posteriormente, realizamos o estudo das normas que regulamentam a pós-graduação e a pesquisa no país, obtidas nos sites da CAPES e do CNPq, visando a análise de documentos relativos à área de avaliação de Sociologia (Relatório de Avaliação Quadrienal (2017), Documento de Área (2019), e Relatório Qualis Periódicos (2019)), bem como a análise de documentos referentes à bolsa de produtividade em pesquisa (Edital de Bolsa Produtividade de Antropologia, Arqueologia, Ciência Política, Direito, Relações Internacionais e Sociologia (2018-2020)). Para melhor compreendê-los, foram utilizadas as teses de Bruna do Nascimento (2016), Tatiana Maranhão (2010), Ana Luísa Antunes (2019), e Andrea Victor (2014).

Em seguida, procedemos à análise estatística de dados referentes à trajetória acadêmica e às práticas acadêmico-científicas dos participantes da pesquisa, por meio da Análise de Correspondências Múltiplas (ACM), devido às suas contribuições para a visualização gráfica dos princípios em voga no campo acadêmico, assim como para identificação de padrões e correlações entre as posições ocupadas pelos professores-pesquisadores e suas práticas acadêmico-científicas.

A ACM é uma forma de análise privilegiada nos trabalhos de Pierre Bourdieu, por proporcionar uma representação coerente com a concepção relacional presente na teoria do autor. Ela é parte de um conjunto de técnicas chamado Análise Geométrica de Dados, que explora analiticamente relações entre muitas variáveis e suas categorias, por intermédio de sua dispersão ao longo dos eixos principais do plano (Bertoncelo, 2022).

De acordo com Elisa Kugler (2018, p. 68) a ACM é uma técnica capaz de sintetizar quantitativamente os dados qualitativos, “dispondo-os de maneira estrutural, multidimensional e relacional”, ao situar os agentes em um espaço estruturado relacionalmente, de modo que as distâncias e proximidades entre eles demonstram as diferenças concernentes a suas propriedades sociais (quantidades e configuração dos capitais válidos em dado campo social) e disposições (práticas, representações, pontos de vista etc.). Assim, permite visualizar os

---

<sup>9</sup> No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, o uso do termo “produtivismo acadêmico” no mecanismo de busca gerou distorções nos resultados, produzindo a inclusão de trabalhos em que o termo “acadêmico” possuía sentidos diversos do referido ao escopo desta pesquisa. Por isso, optamos por utilizar na busca apenas o termo produtivismo, selecionando posteriormente os trabalhos que tratavam do produtivismo acadêmico.

fundamentos das polarizações e lutas presentes no espaço social, e detectar padrões relativos às posições sociais dos agentes e suas práticas em diversos âmbitos da vida social.

Dando sequência à análise documental, foram utilizados os dados disponíveis no currículo Lattes dos participantes<sup>10</sup> pois, ao escolher quais informações serão divulgadas publicamente, os membros do campo acadêmico são influenciados pela utilização desses dados para análise de seu mérito e competência por instituições como a CAPES, o CNPq, e as FAPs, que os empregam nas seleções de candidatos a bolsas, auxílios, fomentos, projetos de pesquisa, consultorias, posições de membros de comitês e de grupos de assessoria.

Compreende-se a Plataforma Lattes como “um instrumento de objetivação do capital científico de um pesquisador, pois nela, parte de sua rede de contatos acadêmicos e seu capital simbólico estão presentes” (Montagner; Montagner; Hoehne, 2009, p.182), de modo que o currículo Lattes constitui a descrição de atos considerados “legítimos e simbolicamente legitimados pela comunidade científica” (Montagner; Montagner; Hoehne, 2009, p. 184), evidenciando diferentes manifestações dos capitais atuantes no campo.

O levantamento inicial das informações coletadas na Plataforma Lattes foi feito por meio de um formulário, organizado e preenchido pela pesquisadora, sobre a Trajetória Acadêmica dos professores-pesquisadores (Apêndice C), o qual englobou a identificação, formação acadêmica, atuação profissional e produção bibliográfica dos participantes. Posteriormente, por meio de buscas no site do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq<sup>11</sup> e nos sites da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS)<sup>12</sup>, da Associação Brasileira de Antropologia (ABA)<sup>13</sup>, da Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP)<sup>14</sup>, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS)<sup>15</sup> e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)<sup>16</sup>, foram acrescentadas informações relativas à participação e coordenação de grupos de pesquisa, participação nas diretorias e coordenação e exposição em mesas redondas de eventos dessas entidades.

De posse de todas essas informações, passamos à escolha das variáveis ativas e suplementares para a geração de gráficos. Enquanto as primeiras variáveis são utilizadas para

---

<sup>10</sup> Para selecionar os participantes da pesquisa foram utilizados os sites dos programas de pós-graduação, identificando os professores-pesquisadores vinculados a eles em 2019. A coleta de dados na Plataforma Lattes, entretanto, considerou como limite para a análise das informações o ano de 2020.

<sup>11</sup> <http://lattes.cnpq.br/web/dgp>

<sup>12</sup> <https://www.sbSociologia.com.br/>

<sup>13</sup> <https://www.portal.abant.org.br/>

<sup>14</sup> <https://cienciapolitica.org.br/abcp/>

<sup>15</sup> <https://www.anpocs.com/>

<sup>16</sup> <http://portal.sbpcnet.org.br/>

gerar a análise de correspondências, influenciando a formação dos eixos e a dispersão das partículas no gráfico, as segundas não interferem na orientação dos eixos e no cálculo das distâncias relativas, oferecendo informações adicionais às obtidas pelas variáveis ativas.

Como esclarece Elisa Kugler (2018), as definições quanto às categorias empregadas na análise, bem como ao caráter ativo ou suplementar das variáveis, são feitas pelo pesquisador de acordo com o espaço social que está sendo representado, o problema de investigação e o tipo de explicação pretendida, uma vez que essas escolhas alteram os resultados da análise estatística.

Tais definições fazem parte da elaboração do objeto de pesquisa, e constituem fundamentos da construção sociológica empreendida pelo pesquisador, que se caracteriza pela lista limitada de propriedades eficientes que operam no campo social estudado. Ao conceituar as variáveis e delimitar seu número, conseqüentemente incontáveis outros princípios são assumidos como não pertinentes e excluídos da análise (ao menos provisoriamente), de modo que os participantes da pesquisa diferem enquanto indivíduos empíricos e indivíduos construídos no momento objetivista da pesquisa, a partir de tais variáveis (Bourdieu, 2011).

Para esta definição, consideramos como inspiração o estudo de Suely Deslandes e Ivia Maksud (2019), tomando por base o estudo feito por Bourdieu sobre o campo universitário francês em “Homo academicus” (2011) e a pesquisa de Ana Paula Hey (2008a) sobre o espaço de produção acadêmica em educação superior no Brasil. Foi traçado um conjunto limitado de propriedades partilhadas, em maior ou menor grau, pelos participantes da pesquisa, atuantes como indicadores de capitais no campo acadêmico brasileiro, conforme a tabela presente no Apêndice D.

Apesar de os estudos citados contribuírem para a identificação de formas de capital atuantes no campo acadêmico brasileiro, o emprego de variáveis baseadas nos capitais presentes em “Homo academicus” (2011) produziu dificuldades para esta pesquisa, relacionadas à definição de quais capitais seriam considerados variáveis ativas, e quais iriam compor as variáveis suplementares na elaboração da ACM. A diferenciação entre as propriedades estruturantes e secundárias para o posicionamento dos professores-pesquisadores no espaço social, necessária a esta abordagem, exigia a elaboração prévia de hipóteses em relação à relevância de diferentes tipos de práticas acadêmico-científicas, acarretando limitações importantes para a compreensão dessas práticas como estratégias de atuação dos agentes no campo acadêmico. Por essa razão, optamos por modificar a forma de organização das categorias

e a escolha das variáveis para fazer os cruzamentos de dados, e gerar os gráficos por meio da ACM<sup>17</sup>.

Nesse sentido, partindo do escopo da pesquisa relativa ao produtivismo acadêmico e da hipótese desta tese, segundo a qual a influência dos princípios produtivistas sobre as práticas acadêmico-científicas dos participantes varia conforme suas posições no campo, tomamos como variáveis ativas as categorias referentes à produção acadêmico-científica dos professores-pesquisadores, que determinaram sua distribuição no espaço construído, e adotou-se como variáveis suplementares as categorias relativas à sua identificação e trajetória acadêmica. Com essa opção, o risco de partir de pressuposições acerca das relações entre a trajetória dos participantes e as características de sua produção<sup>18</sup> foi evitado, e pôde-se tratá-las como hipóteses a serem testadas e analisadas pela pesquisa.

Foram elaborados três bancos de dados, mantendo as variáveis suplementares e diversificando as variáveis ativas, como exposto a seguir, no Quadro 2.

## Quadro 2 - Banco de dados Produção

Variáveis ativas	Variáveis suplementares
Total de artigos; Artigos publicados como único autor; Artigos publicados em parceria com outros autores; Artigos publicados entre 2017 e 2020; Total de livros; Livros publicados como único autor; Livros publicados em parceria com outros autores; Livros publicados como autor; Livros publicados como organizador; Livros publicados entre 2017 e 2020; Total de capítulos; Capítulos publicados como único autor; Capítulos publicados em parceria com outros autores; Capítulos publicados entre 2017 e 2020; Exposições em Mesas Redondas de eventos de entidades e associações nacionais de pesquisa; Coordenações em Mesas Redondas de eventos de entidades e associações nacionais de pesquisa; Experiências como professor visitante em universidades e centros de pesquisa estrangeiros nas áreas de ensino e estágio de pesquisa.	Gênero; Programa; Década de concurso <sup>19</sup> ; Livredocência; Liderança de grupo de pesquisa; Membro de grupo de pesquisa; Assessoria; Bolsista produtividade; Revisor de projetos de fomento; Diretoria de associação ou sociedade científica

Fonte: Plataforma Lattes. Dados da pesquisa documental organizados pela pesquisadora (2020).

<sup>17</sup> Para gerar os gráficos utilizados nesta pesquisa, contamos com o auxílio de pesquisadores da pós-graduação em Ensino e História das Ciências e Matemática da Universidade Federal do ABC, e em Sociologia da Universidade Estadual de Campinas.

<sup>18</sup> Por exemplo, presumir que os pesquisadores que possuem bolsa de produtividade em pesquisa pelo CNPq publicam mais artigos em revistas científicas prestigiadas.

<sup>19</sup> Referente à década do primeiro concurso em universidade pública como professor-pesquisador.

Por meio do banco de dados Produção, foi possível analisar se existem relações (e quais são elas), entre o volume total de diferentes formas de produção acadêmico-científica (total de artigos; artigos publicados como único autor; artigos publicados em parceria com outros autores; artigos publicados entre 2017 e 2020<sup>20</sup>; total de livros; livros publicados como único autor; livros publicados em parceria com outros autores; livros publicados como autor; livros publicados como organizador; livros publicados entre 2017 e 2020; total de capítulos; capítulos publicados como único autor; capítulos publicados em parceria com outros autores; capítulos publicados entre 2017 e 2020; exposições em mesas redondas de eventos de entidades e associações nacionais de pesquisa; coordenações em mesas redondas de eventos de entidades e associações nacionais de pesquisa; experiências como professor visitante em universidades e centros de pesquisa estrangeiros nas áreas de ensino e estágio de pesquisa) e certas características dos participantes da pesquisa (gênero<sup>21</sup>; programa de pós-graduação em que atua; ano de ingresso como professor na universidade pública; ser ou não livre-docente; ser ou não líder de grupo de pesquisa vinculado ao CNPq; ser ou não membro de grupo de pesquisa vinculado ao CNPq; ter ou não experiência como assessor da CAPES, CNPq ou Fundações estaduais de pesquisa; ser bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq; ter ou não experiência como revisor de projetos de fomento para CAPES, CNPq ou Fundações estaduais de pesquisa; ter ou não participado da diretoria de associações ou sociedades científicas).

Os resultados encontrados na análise estatística desse conjunto de variáveis levaram à criação de um segundo banco de dados para superar suas limitações. Ao adotar o volume total da produção dos agentes como parâmetro de análise, surge a tendência de que aqueles com mais tempo de trajetória no campo tenham maior volume de produção do que os que ingressaram mais recentemente, tornando necessário trazer dados sobre o ritmo de produção dos participantes.

Para isso, elaboramos o banco de dados Produtividade, em que se mantiveram as variáveis suplementares, sobrepondo-as a um espaço social constituído a partir de dados relativos à média aritmética de diferentes formas de produção acadêmico-científica dos participantes nos últimos dez anos (média de artigos; média de livros; média de livros como autor; média de livros como organizador; média de capítulos; média de orientações; média de exposições em mesas redondas de eventos de entidades e associações nacionais de pesquisa;

---

<sup>20</sup> Esse recorte foi escolhido em virtude do período de avaliação do Qualis.

<sup>21</sup> Como a Plataforma Lattes não oferece a possibilidade de preencher informações a respeito da identidade de gênero, essa categoria foi dividida de forma binária, em homens e mulheres, com base no nome do(a) pesquisador(a).

média de coordenações em mesas redondas de eventos de entidades e associações nacionais de pesquisa), conforme exposto a seguir, no Quadro 3.

### Quadro 3 - Banco de dados Produtividade

Variáveis ativas	Variáveis suplementares
Média de artigos; Média de livros; Média de livros como autor; Média de livros como organizador; Média de capítulos; Média de orientações; Média de exposições em Mesas Redondas de eventos de entidades e associações nacionais de pesquisa; Média de coordenações em Mesas Redondas de eventos de entidades e associações nacionais de pesquisa.	Gênero; Programa; Década de concurso; Livredocência; Liderança de grupo de pesquisa; Membro de grupo de pesquisa; Assessoria; Bolsista produtividade; Revisor de projetos de fomento; Diretoria de associação ou sociedade científica

Fonte: Plataforma Lattes. Dados da pesquisa documental organizados pela pesquisadora (2020).

Com o intuito de aprofundar a análise e de refletir sobre a existência de relações entre a publicação de artigos, a estratificação das revistas científicas segundo o Qualis Periódicos<sup>22</sup>, e as características que compõem as variáveis suplementares da pesquisa, foi elaborado o banco de dados Qualis, em que foram considerados os artigos publicados pelos participantes entre 2017 e 2020, conforme a estratificação dos periódicos em que foram divulgados (A1; A2; B1; outro estrato; periódico não possui qualis), como apresentado no Quadro 4.

### Quadro 4 - Banco de dados Qualis

Variáveis ativas	Variáveis suplementares
Publicações em periódicos A1; Publicações em periódicos A2; Publicações em periódicos B1; Publicações em periódicos de outros estratos; Publicações em periódicos sem Qualis	Gênero; Programa; Década de concurso; Livredocência; Liderança de grupo de pesquisa; Membro de grupo de pesquisa; Assessoria; Bolsista produtividade; Revisor de projetos de fomento; Diretoria de associação ou sociedade científica

Fonte: Plataforma Lattes. Dados da pesquisa documental organizados pela pesquisadora (2020).

A combinação das análises estatísticas desses três conjuntos de dados (ACM Produção, ACM Produtividade e ACM Qualis), cujos resultados são apresentados na quarta seção desta tese, contribuiu para que fosse possível refletir sobre a maior ou menor adesão dos participantes ao produtivismo acadêmico, com base nas diversas expressões de sua produção acadêmico-

<sup>22</sup> O Qualis é um sistema de avaliação de periódicos mantido pela CAPES, que relaciona e classifica os veículos utilizados para a divulgação da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Tal sistema será tratado mais profundamente na terceira seção desta tese.

científica. Também possibilitou verificar a maior ou menor correlação entre tais padrões de produção e o conjunto de características construído como variáveis suplementares.

A ACM Produção e a ACM Produtividade evidenciaram nuvens de agentes que, por meio da combinação entre a ACM e a análise euclidiana (Kugler, 2018), foram agrupados em *clusters*, demonstrando a tendência à similaridade de capitais e representações por esses participantes. A combinação desses *clusters* produziu oito grupos distintos, tratados como tipologias à moda weberiana; em outros termos, “como enquadramentos delineados pelo pesquisador a partir de dados historicamente situados que enfatizam especificidades de cada um dos tipos” (Weber apud Kugler, p. 81, 2018), compondo os perfis de produção que são apresentados na quarta seção desta tese, e a partir dos quais foram selecionados os professores-pesquisadores entrevistados na pesquisa.

O recurso da entrevista é um dos principais procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa qualitativa em Ciências Sociais, contribuindo para o acesso a informações pela reconstrução das experiências dos indivíduos a partir de seus relatos, facilitando o conhecimento de suas experiências, opiniões, valores e sentimentos, e trazendo para a pesquisa suas interpretações sobre o mundo social (Alonso, 2016).

Ao empregar esse recurso, o pesquisador considera que os atores sociais são os que estão em melhor posição para falar sobre essas questões, de modo que os entrevistados constituem informantes-chaves, capazes de oferecer vislumbres valiosos para a pesquisa, não somente em relação a suas próprias práticas e formas de pensar, mas também sobre o grupo e o contexto estudados, por serem considerados “representativos” deles (Poupart, 2010).

Não se trata, entretanto, de tomar as interpretações dos indivíduos entrevistados como demonstrativas da “realidade tal qual ela é”, como enfatizam Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron e Jean-Claude Chamboredon (2010), posto o conhecimento científico ser resultante de um esforço sistemático de ruptura com os pressupostos do senso comum e da ciência estabelecida, elaborando interpretações que se baseiam em construções teóricas submetidas tanto à crítica, quanto à verificação empírica.

É crucial, para que isso ocorra, atentar-se à indissociabilidade entre os discursos e seus contextos de produção e enunciação, tendo em mente que a entrevista constitui um tipo particular de comunicação, de modo que a interação entre o pesquisador e o entrevistado não pode ser concebida meramente como um momento de construção de conhecimento científico, mas como uma relação social que “exerce efeitos de ordem afetiva, comportamental e subjetiva sobre os sujeitos” (Martins, E., 2013, p. 17).

Além da atenção aos possíveis vieses decorrentes desse dispositivo de investigação, relacionados ao conteúdo e forma das questões, à técnica de registro dos dados e às circunstâncias de tempo e lugar em que se realizaram as entrevistas (Poupart, 2010), para Bourdieu (2008b) é fundamental reconhecer e dominar as distorções decorrentes da relação objetiva entre o pesquisador e o entrevistado, relacionadas aos tipos e volumes de capitais que eles detêm, principalmente o capital linguístico.

Desse modo, em pesquisas inspiradas pela teoria da prática bourdieusiana, a realização e a análise de entrevistas pressupõem que o pesquisador seja capaz de decodificar, nos discursos, a estrutura das relações objetivas – atuais e anteriores, entre a trajetória dos agentes entrevistados e a estrutura do campo estudado, para que consiga, por intermédio desse recurso, revelar não somente a estrutura conjuntural da interação, mas também as estruturas invisíveis que a organizam (Bourdieu, 2008b).

Na coordenação das pesquisas que compuseram a obra “A miséria do mundo” (Bourdieu, 2008b), em que analisa as diversas dimensões da desigualdade social e econômica em diferentes contextos sociais, Bourdieu preocupa-se significativamente em reduzir ao máximo a violência simbólica que pode ser exercida por intermédio do pesquisador. Para isso, preconiza a criação de uma relação de escuta ativa e metódica entre pesquisadores e entrevistados e, em certos casos, a ação sobre a própria estrutura dessa relação, pela escolha das pessoas interrogadas e dos interrogadores.

O autor chama a atenção para o fato de que, nas relações de entrevistas,

É o pesquisador que inicia o jogo e estabelece a regra do jogo, é ele quem, geralmente, atribui à entrevista, de maneira unilateral e sem negociação prévia, os objetivos e hábitos, às vezes mal determinados, ao menos para o pesquisado (Bourdieu, 2008b, p. 695).

Ocorre, então, uma dissimetria entre os agentes que participam da relação de entrevista, tanto no que diz respeito a como cada um interpreta e compreende a finalidade da pesquisa, quanto em relação à distância entre as posições sociais ocupadas por eles, que no caso de “A miséria do mundo”, caracterizavam-se pela desigualdade de capitais, principalmente de capital cultural, entre os pesquisadores e as pessoas entrevistadas.

No que se refere a esses aspectos, a relação estabelecida entre a pesquisadora e os entrevistados na pesquisa que compõe esta tese acarreta algumas especificidades que é importante ressaltar. Por se tratar de professores-pesquisadores da pós-graduação em Sociologia e Ciências Sociais, os entrevistados conhecem, em sentido teórico e prático, tanto os métodos científicos, quanto os objetivos de realização de investigações em Ciências Sociais,

compreendendo a linguagem específica empregada na definição do tema, da questão-problema e dos objetivos da pesquisa, bem como seu referencial teórico-metodológico. Assim, embora motivados por questões pessoais que ultrapassam as razões estritamente científicas, por partilharem da formação em Ciências Sociais e por sua trajetória acadêmica, seu conhecimento sobre a elaboração, realização e divulgação científicas certamente permearam o aceite em participar da pesquisa e suas falas durante as entrevistas.

Ademais, sendo a pesquisadora uma cientista social que está cursando o doutorado, ao entrevistar professores-pesquisadores da pós-graduação em Sociologia e Ciências Sociais, as relações de poder e as posições ocupadas no campo em questão, para além do momento de realização das entrevistas, são bastante diversas daquelas abordadas por Pierre Bourdieu. Os entrevistados ocupam, no espaço social acadêmico construído pela pesquisa, posições hierarquicamente superiores à posição da pesquisadora, possuindo maior volume dos diferentes tipos de capital socialmente valorizados no campo, e constituindo, em alguns casos, referências bibliográficas importantes no processo de formação acadêmica da pesquisadora. Dessa forma, a realização desta etapa da pesquisa demandou uma prática reflexiva e o exame atento das pré-noções, disposições e automatismos da pesquisadora, a fim de colocar em prática a recomendação bourdieusiana de que a Sociologia

deve ter os meios de questionar primeiro em seu próprio questionamento, todas as pré-construções, todos os pressupostos que existem tanto no pesquisador como no pesquisado e que fazem com que a relação de pesquisa frequentemente só se instaure na base de um acordo de inconscientes (Bourdieu, 2008b, p. 708).

Por isso, apesar das diferenças em relação às pesquisas apresentadas em “A miséria do mundo”, neste estudo os princípios teórico-metodológicos que norteiam a realização de entrevistas em trabalhos de inspiração bourdieusiana mostraram-se igualmente fundamentais, para alicerçar a especificidade do tratamento sociológico dos diferentes pontos de vista dos agentes, isto é, para embasar a análise de suas falas, retomando suas posições no espaço social construído, a fim de compreender relacionalmente suas práticas e representações.

Para a realização desta etapa da pesquisa, partimos dos agrupamentos dos perfis de produção dos professores-pesquisadores elaborados pela ACM, e selecionamos aqueles que seriam entrevistados. Foram efetuadas 11 entrevistas semiestruturadas com professores-pesquisadores de todos os perfis de produção e programas de pós-graduação estudados, que atuam nas áreas de Sociologia, Antropologia e Ciência Política, e que possuem experiências diversas em relação ao tempo de conclusão do doutorado e de ingresso na universidade pública como docentes concursados, englobando docentes com e sem experiência de coordenação na

pós-graduação, e bolsistas e não bolsistas produtividade do CNPq, conforme exposto na quinta seção desta tese.

Na maioria das vezes, o contato com os entrevistados foi feito pelo e-mail institucional, por meio do endereço eletrônico disponível nos sites dos programas de pós-graduação estudados, e da opção “Contato” existente na Plataforma Lattes. Em alguns casos, em que não obtivemos respostas por essa forma de comunicação, acionamos nossa rede de relações na pós-graduação em Sociologia e Ciências Sociais, nos comunicando com colegas de trabalho e ex-orientandos de professores-pesquisadores que concordaram em conversar com os professores definidos para as entrevistas, para falar a respeito de nossa pesquisa e perguntar se poderiam nos passar outras formas de contato. Isso foi crucial para que pudessem ser entrevistados ao menos um representante de cada perfil de produção<sup>23</sup>.

A comunicação com os entrevistados ocorreu sempre individualmente, seja pelo e-mail institucional, e-mail pessoal ou contato telefônico, onde foi feita, inicialmente, a apresentação da pesquisadora, da pesquisa e dos objetivos do trabalho. Após o aceite dos participantes, enviamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pela pesquisadora, que consta no Apêndice E.

As entrevistas foram individuais, realizadas no formato on-line, por meio da plataforma Google Meet, em uma única sessão, com duração entre 30 minutos e uma hora e meia, e trataram da trajetória educacional e profissional dos entrevistados (escolha do curso de graduação e pós-graduação, expectativas sobre a carreira acadêmica), do trabalho na pós-graduação (atividades e funções realizadas, e prioridades e afinidades em relação a elas), das percepções dos entrevistados sobre a avaliação da pós-graduação na área de Sociologia pela CAPES (opiniões sobre o atual modelo de avaliação da CAPES, suas implicações nos processos de trabalho do participante e no direcionamento do programa de pós-graduação de que participa) e de suas publicações científicas (escolha das formas de publicação e relevância do Qualis na escolha dos periódicos), conforme o Roteiro de Entrevistas, que compõe o Apêndice F.

A partir da gravação em vídeo das entrevistas (Google Meet), o áudio foi transcrito de modo a transmitir com rigor as falas dos entrevistados, suprimindo, entretanto, seus vícios de linguagem (por exemplo, “né”, “tá”, entre outros), palavras repetidas (por exemplo: “Não,

---

<sup>23</sup> Ao todo, entramos em contato com 47 professores-pesquisadores. Além dos 11 que foram entrevistados, houve quem não pudesse participar devido a questões pessoais, sobrecarga de trabalho, ou incompatibilidade de agenda com a pesquisadora, e docentes de quem não obtivemos resposta ao e-mail institucional, e com quem não obtivemos outras formas de contato.

não”), e frases confusas ou redundantes, eventos típicos da comunicação oral que poderiam dificultar a leitura e a compreensão no texto escrito. No uso de citações de partes das entrevistas, por vezes também foram suprimidos trechos em que os entrevistados mudavam de assunto ou relatavam situações que, embora relevantes para a pesquisa, não se relacionavam diretamente ao tema tratado e ao foco da citação.

Como para Bourdieu tudo o que se passa no momento da entrevista deve ser levado em conta, incluindo questões de entonação de voz, linguagem verbal e corporal, gestos e mímicas, sendo impossível transcrever “as demoras, as repetições, as frases interrompidas e prolongadas por gestos, olhares, suspiros ou exclamações” (Bourdieu, 2008b, p. 710), incluímos descrições breves de algumas reações durante as entrevistas, tais como *[ri]*, *[fica com a voz embargada de emoção]*, *[acomoda-se na cadeira]*, a fim de que o leitor possa interpretar as falas de modo mais próximo da forma como foram ditas.

A análise do conteúdo das entrevistas partiu do roteiro de perguntas, sendo aprimorada a partir de sucessivas releituras das transcrições, e da observação das gravações em vídeo, que serviram de referências para a construção paulatina de eixos temáticos e de categorias, expostos no Quadro 5, os quais permitiram a realização de inferências e de interpretações iniciais do material.

**Quadro 5 - Eixos temáticos e categorias das entrevistas**

<b>Eixos Temáticos</b>	<b>Categorias</b>
Trajetória acadêmica	Ingresso na graduação
	Pós-graduação e carreira acadêmica
	Significado/ Noção de Sociologia
Trabalho na universidade	Atividades que realiza
	Preferências e dificuldades na realização do trabalho
CAPES	Importância da CAPES e da avaliação da pós-graduação para a área de Sociologia
	Melhorias no modelo de avaliação da pós-graduação
	Críticas: paradigma científico, desigualdade entre os programas, produtivismo, critérios de financiamento e legitimação do trabalho intelectual
	Influências sobre os programas de pós-graduação estudados
	Influências sobre o trabalho do professor-pesquisador: usos do tempo, trabalho na coordenação da pós-graduação, veículos de divulgação das pesquisas
Produção científica	Motivações para a publicação das pesquisas

Eixos Temáticos	Categorias
	Influência do Qualis Periódicos na escolha das revistas para as quais submete os artigos
	Estratégias de publicação científica
	Artigos x Livros nas Ciências Sociais
Sentidos do trabalho	Motivações para o trabalho acadêmico

Fonte: Dados das entrevistas realizadas pela pesquisadora (2023).

A partir desta organização e categorização dos dados, empregamos a teoria da prática bourdieusiana como instrumental de compreensão das entrevistas, partindo do material obtido no trabalho de campo para selecionar referências bibliográficas capazes de fundamentar a análise relacional do conteúdo das entrevistas. Nesse processo, além de retomar estudos de Pierre Bourdieu nas áreas de sociologia da educação, de sociologia da ciência e de sociologia do conhecimento (Bourdieu, 1983; 1990; 1992; 2001a; 2001b; 2001c; 2002; 2004b; 2013; 2015; 2018), e de seus comentadores (Jourdain; Nalin, 2017; Mauger, 2017; Montagner, 2007; Montagner; Montagner, 2016; Nogueira; Nogueira, 2015; Thé, 2023; Viana, 2017), nos debruçamos sobre textos que tratam do processo de socialização acadêmica ao longo da formação na graduação e na pós-graduação (Conceição; Mezzaroba, 2020; Lima, 2011); das condições de trabalho docente nas universidades públicas (Silva; Padim, 2018; Cordeiro, 2013), e nas universidades estaduais paulistas, em particular (Protetti, 2019; Ruzza, 2017); da avaliação da pós-graduação pela CAPES (Baumgarten, 2004; Bianchetti, 2008; Horta, 2012; Mattedi; Spiess, 2017; Nascimento, 2016; Ortiz, 2008; Schimidt, 2011; Vilaça, 2018; Vilaça; Palma, 2013); e das consequências dessa avaliação para as relações de trabalho entre os docentes (Sguissardi; Silva Júnior, 2009; Silva; Silva Júnior, 2010), e, em particular, para o(a) coordenador(a) de pós-graduação (Bianchetti, 2009; Bianchetti; Sguissardi, 2009).

As análises das entrevistas foram estruturadas em cinco eixos de apresentação, sendo eles: Caracterização dos entrevistados e posicionamento no espaço social; Trajetória acadêmica dos professores-pesquisadores e *habitus* de grupo; Trabalho na universidade: precarização, intensificação e extensificação; Implicações do atual modelo de avaliação da CAPES para os programas de pós-graduação em Sociologia e Ciências Sociais das universidades estaduais paulistas; e Implicações do atual modelo de avaliação da CAPES para as práticas acadêmico-científicas e para os significados atribuídos a seu trabalho pelos professores-pesquisadores entrevistados.

Na próxima seção, para compreender por meio de quais mecanismos o produtivismo acadêmico direciona o trabalho dos professores-pesquisadores na pós-graduação,

aprofundamos a análise bourdieusiana sobre o campo científico, e o entendimento das relações entre a institucionalização da Sociologia no campo acadêmico e a configuração da avaliação no atual modelo de pós-graduação. Ao construir a gênese histórica de sua constituição, buscamos contribuir para desnaturalizar uma forma específica de produção e divulgação da pesquisa científica, centrada na pós-graduação e em sua avaliação quantitativa.

### 3 GÊNESE E POSIÇÃO DOS CAMPOS CIENTÍFICO E ACADÊMICO DE SOCIOLOGIA: ASPECTOS DA ATUAÇÃO DO ESTADO

Nesta seção, é exposta a análise bourdieusiana sobre o campo científico. Delineia-se o processo histórico de institucionalização da Sociologia no campo acadêmico brasileiro e da formação do atual modelo de pós-graduação, estabelecendo os nexos entre as instâncias de avaliação desse âmbito de ensino e a regulamentação das práticas científicas reconhecidas.

#### 3.1 Campo científico e campo acadêmico<sup>24</sup>

O campo científico é a instância em que ocorre a luta concorrencial pelo monopólio da competência científica. Essa competência, para além do domínio técnico dos conhecimentos e recursos acumulados no campo, significa a aquisição do sentido prático do jogo, ou seja, a incorporação, pelos agentes que participam das disputas, dos recursos cognitivos e materiais desenvolvidos em investigação anteriores (Bourdieu, 2001b).

Pierre Bourdieu (2001b) refere-se ao fazer científico como um “ofício”, de modo que as ações engendradas pelo *habitus* científico não são escolhas plenamente conscientes e adequadas às normas explícitas, sendo os produtos científicos o aspecto visível de um sentido prático do jogo (dos problemas a tratar e dos métodos para fazê-lo, por exemplo). Este é adquirido pela experiência prolongada do jogo científico, tanto com suas regras (explícitas e implícitas), quanto com suas regularidades, de modo que a incorporação desse *habitus* demanda que o cientista domine um conjunto de conteúdos e procedimentos não apenas de forma teórica, mas enquanto habilidades práticas manifestas em suas escolhas e ações.

A competência científica, para além de seu caráter de capacidade técnica, é inseparável de um tipo de poder simbólico que consiste na capacidade de agir e de se expressar com legitimidade, como representante autorizado não apenas de um grupo profissional ou de uma instituição, mas, em última instância, de uma forma de ciência cujos problemas, métodos e teorias são considerados legítimos pelos pares-concorrentes. A definição de ciência, portanto,

---

<sup>24</sup> Conforme indicado na segunda seção desta tese, utilizamos tanto o conceito de campo científico como o de campo acadêmico. Nas referências aos textos bourdieusianos e ao campo francês, empregamos o primeiro termo, e ao tratar do campo brasileiro, utilizamos a noção de campo acadêmico, conforme definido por Ana Paula Hey (2008b), um lócus de relações cujos protagonistas produzem conhecimento acadêmico, e em que ocorrem práticas institucionalizadas que envolvem, principalmente, a ideia de universidade.

não é fixa nem espontânea, constituindo um dos principais objetos em disputa nesse espaço social (Bourdieu, 1983).

A estrutura desse campo é determinada pela distribuição do capital científico entre os agentes, de acordo com o seu volume e configuração, sendo que existem duas formas desse capital atuantes no campo: o capital científico “puro” e o capital científico institucional.

O capital científico “puro” é adquirido pelo reconhecimento das contribuições do pesquisador para o progresso científico, por intermédio, por exemplo, da publicação de suas descobertas em órgãos seletivos rigorosos, que atribuem prestígio aos que são habilitados a divulgar seus trabalhos nesses veículos. Ele vincula-se fortemente à construção de um “nome próprio” no campo, o que o torna inicialmente mais suscetível à contestação e à crítica, e lhe confere um caráter carismático, tornando-o difícil de ser transmitido<sup>25</sup>.

O capital científico institucional, também chamado de poder temporal ou político, é adquirido pela atuação em cargos importantes em instituições científicas influentes em relação aos meios de produção e reprodução da ciência, como a direção de laboratórios e departamentos, na participação em comissões e/ou comitês de avaliação, que conferem o poder de classificar instituições, pesquisas e cientistas. Envolve estratégias políticas que exigem tempo, como a participação em comissões, bancas e reuniões, possuindo regras de transmissão similares às de outros capitais burocráticos (Bourdieu, 2004b).

Por razões práticas, o acúmulo das duas espécies de capital é [...] extremamente difícil. E podem-se caracterizar os pesquisadores pela posição que eles ocupam nessa estrutura, isto é, pela estrutura de seu capital científico ou, mais precisamente, pelo peso relativo de seu capital “puro” e de seu capital institucional (Bourdieu, 2004b, p. 38).

A estrutura do campo científico consiste em um sistema de relações objetivas entre as posições que seus participantes ocupam, o qual age simultânea e diferencialmente sobre cada um, regulando suas possibilidades de produção científica (Bourdieu, 2001b).

Em outras palavras, os agentes, caracterizados pela configuração e quantidade de seu capital, definem a estrutura do campo proporcionalmente à sua influência sobre ele, ao mesmo tempo em que agem pressionados por essa estrutura, sendo que quanto menos capital possuem, mais intensamente essa pressão se exerce. Seus pontos de vista, o interesse por determinados temas e objetos de pesquisa, assim como a escolha das formas e locais de divulgação científica,

---

<sup>25</sup> Embora o grande pesquisador possa contribuir com a consagração de outros pesquisadores, formados ou não por ele, ao ser coautor de seus trabalhos, publicando em parceria com eles, ou ao recomendá-los para as instâncias de consagração (Bourdieu, 2004b).

são comandados pela estrutura de relações objetivas entre os agentes, que determina o que eles podem ou não fazer (Bourdieu, 2004b).

Os dominantes, detentores de mais autoridade científica e prestígio, possuem os meios de impor a definição de ciência mais conforme aos seus interesses, práticas e trajetórias, ditando a forma correta de jogar e as regras do jogo para o conjunto dos participantes, fazendo com que os dominados os percebam como eles requerem ser percebidos (Bourdieu, 2003).

Desse modo, detêm socialmente o poder de impor, para os outros membros do campo, “a definição de ciência que se conforma melhor a seus interesses específicos, isto é, a que lhes convém melhor e lhes permite ocupar, em toda legitimidade, a posição dominante” (Bourdieu, 1983, p. 21).

Tornam-se, assim, um ponto de referência para seus concorrentes, que tomam posições, ativa ou passivamente, em relação a eles, e tendem a agir para a manutenção da estrutura consolidada do campo, defendendo a “ciência normal” do momento.

Por ser uma forma de capital simbólico, o capital científico constitui-se como um conjunto de propriedades que são conhecidas e reconhecidas pelos agentes que participam do campo, os quais operam por categorias de percepção e julgamento alicerçadas nas regras explícitas e implícitas que o regulam.

Como consequência, o controle e a censura em relação às práticas e juízos científicos não são realizados por instâncias impessoais e imparciais, mas pelas próprias relações entre adversários – que são ao mesmo tempo cúmplices, de modo que não é possível explicitar totalmente os critérios de avaliação dos trabalhos científicos, visto que há sempre uma dimensão velada mesmo nos julgamentos que se pretendem objetivos (Bourdieu, 2001b).

São os participantes do campo científico que delimitam o espaço do que é legítimo, excluindo como absurdas ou impossíveis as tentativas de adquirir poder não previstas pelos princípios do jogo (Bourdieu, 1983).

É importante lembrar que tais princípios não são absolutos, imutáveis ou naturais, e tampouco resultam de um consenso pleno entre os membros da comunidade científica. Nas disputas por autoridade científica, coexistem diferentes poderes complementares, concorrentes e princípios de hierarquização diversos, relativamente independentes entre si, que são instrumentos e alvos nas disputas para determinar a legitimidade dos critérios de pertencimento e ascensão no campo científico (Bourdieu, 2011).

Tais disputas são constituintes da autonomia relativa do campo, dada por suas condições de possibilidade de libertar-se das imposições externas, refratando-as e transfigurando-as sob a forma de determinações internas reconhecidas por seus participantes. Grande parte dessa

autonomia se deve ao financiamento pelo Estado, em uma relação específica de dependência que constitui um paradoxo: os mesmos mecanismos podem, ao mesmo tempo, tanto tornar possível uma produção livre das sanções diretas do mercado, quanto intermediar a ação de pressões econômicas, favorecendo a heteronomia do campo (Bourdieu, 2004b).

No Brasil, essa relação de dependência entre o campo acadêmico e o Estado é incontestável. O aparato institucional responsável pela produção e circulação dos bens acadêmicos, embora englobe instituições privadas, é formado majoritariamente por universidades públicas e agências financiadoras e de fomento à pesquisa, nacionais e estaduais (principalmente a CAPES, o CNPq, as FAPs, e a Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP), cujo apoio foi e continua sendo fundamental para a criação de associações de pós-graduação e pesquisa, produção de eventos e periódicos científicos, formação de centros e grupos de pesquisa, e realização de acordos institucionais para intercâmbios científicos com centros internacionais de ensino e pesquisa (Hey, 2008a; 2008b).

Essas instituições condicionam o campo acadêmico brasileiro, conforme explicado adiante, sendo fundamental para o reconhecimento da autoridade científica pelos pares a mediação pelas instâncias oficiais federais (CNPq e CAPES), estaduais (FAPs) e outras entidades financiadoras das pesquisas científicas. Como ressalta Ana Luísa Antunes (2019), no contexto atual a vinculação e a dependência do Estado para a produção científica, sobretudo por meio da pós-graduação, constituem a marca mais profunda dessa etapa do ensino.

A ordem científica é composta: 1. Pela ciência oficial, formada pelos recursos científicos que existem em estado objetivado (como instrumentos, obras e instituições, por exemplo) e em estado incorporado (como esquemas geradores de percepção, de apreciação e de ação dos agentes); 2. Pelo sistema de ensino, que assegura a produção e a circulação dos bens científicos, a reprodução e a circulação dos produtores e consumidores desses bens; e 3. Pelas esferas responsáveis pela consagração (prêmios, academias, revistas científicas etc.) que, ao selecionarem produtos e cientistas com base nos critérios dominantes, reforçam a ciência oficial e censuram as produções heréticas (Bourdieu, 1983).

A ciência oficial não resulta de um sistema de normas, valores e critérios instituídos pacificamente pela comunidade científica, tal como se ela fosse um grupo indiferenciado cujos membros, detentores de igual poder e possibilidade de defini-los, os determinassem em comum acordo. Para reivindicar legitimidade científica é necessário conquistá-la, de modo que a definição dos critérios, parâmetros de avaliação, classificação e hierarquização são produtos sociais que estão constantemente em disputa (Bourdieu, 2003), assim como não são neutros os

agentes detentores de poder suficiente para, em meio a estas lutas, saírem vencedores, sendo dotados de autoridade para tornarem-se “juízes”.

Os professores-pesquisadores altamente qualificados e responsáveis por empreender a sistemática avaliação dos programas de pós-graduação, por exemplo, são detentores de significativo capital simbólico, ao qual se acresce, como distinção, a prestação de serviços às agências de fomento responsáveis pela regulação e organização do campo. Dessa maneira, a relativa autonomia do campo, que funciona conforme mecanismos rigorosos que impõem aos agentes determinadas necessidades, faz com que os detentores dos meios de controlá-los e de se apropriar dos lucros materiais e simbólicos que eles produzem possam investir seu tempo, serviços e bens materiais para a manutenção da posição dominante de que desfrutam, o que é altamente custoso (Bourdieu, 2008a).

Selecionados com base nos mesmos critérios que empregarão para avaliar os demais produtores e instituições, eles adquirem a legitimidade, outorgada pela comunidade científica e manifesta pela CAPES e demais agências, para definir, indiretamente, as práticas, objetos, métodos e publicações científicas; em suma, a própria produção científica, ao classificá-la e hierarquizá-la.

Como representantes do discurso oficial, operam um diagnóstico, um ato de conhecimento que é, de antemão, reconhecido pelos agentes do campo, e que por isso tende a afirmar, de forma universal, o que as pessoas e as coisas são, impondo o ponto de vista legítimo da instituição (Bourdieu, 2004b).

A eficiência das normas e regras que direcionam as atividades científicas, contudo, não se deve à sua mera imposição ou à adesão consciente pelos membros do campo científico, mas à concordância prática de cientistas familiarizados com o *modus operandi* do campo e das disciplinas em que atuam. Como resultado de um processo de socialização que se efetua desde o ingresso na universidade e ao longo de toda a sua carreira, as diretrizes que orientam o fazer científico encontram-se não apenas transcritas em normativas oficiais, mas também incorporadas sob a forma de *habitus* específicos.

Esses *habitus* são o princípio gerador das práticas científicas, assumindo diferentes formas de acordo com as especialidades e com as condições de formação de cada agente, de modo que existem *habitus* disciplinares ligados à formação escolar, partilhados por todos aqueles que vivenciaram determinado processo de socialização, e *habitus* particulares relativos à trajetória dos indivíduos anteriormente à entrada no campo, bem como às diferentes posições ocupadas por eles nesse espaço social ao longo do tempo (Bourdieu, 2001b).

Como consequência, “Um cientista é a materialização de um campo científico e as suas estruturas cognitivas são homólogas às estruturas do campo e, por isso, constantemente ajustadas às expectativas inscritas no campo” (Bourdieu, 2001b, p. 62).

Nesse sentido, os atos científicos não decorrem meramente de escolhas deliberadas dos indivíduos, mas do encontro entre as disposições incorporadas pelos agentes e as estruturas objetivadas no campo. As estratégias de investigação e produção são direcionadas pelas possibilidades objetivas inscritas nas posições que os agentes ocupam (no campo científico, em sua área disciplinar, na instituição a que são vinculados etc.), relativas à estrutura de distribuição do capital científico, às quais somam-se as representações desses agentes sobre estas posições e as de seus concorrentes (Bourdieu, 2001b).

A escolha empreendida pelo pesquisador dos problemas de pesquisa, métodos científicos e veículos de publicação, por exemplo, constitui-se como investimento no campo, o qual organiza-se com referência a uma antecipação, que pode ser consciente ou não, das chances prováveis de lucro simbólico, diretamente associadas ao capital anteriormente acumulado (Bourdieu, 1983).

O mesmo ocorre com relação aos locais e formas de publicação dos resultados das investigações científicas. Além de garantir a primazia e a propriedade das descobertas, as publicações científicas destinam-se ao acúmulo de capital científico puro, o qual pode converter-se em capital científico temporal ao facilitar o acesso a cargos administrativos importantes. Sendo as “revistas especializadas que (mediante sua seleção em função de critérios dominantes) consagram produções adequadas aos princípios da ciência oficial” (Bourdieu, 1983, p. 127), elas conferem distinção aos autores, sancionando e legitimando determinadas formas de fazer científico, influenciando tanto a construção da agenda do campo quanto seu nível de homogeneidade (Nascimento, 2016).

Assim, conforme a teoria da prática bourdieusiana, os produtos científicos e as tomadas de posição dos cientistas são fruto da relação entre a posição que eles ocupam no campo e seu *habitus*, sendo delimitadas simultaneamente pela trajetória individual e pelos efeitos estruturais desse espaço social sobre cada um dos agentes, socializados de modo a serem propensos a sentirem seus efeitos e a contribuírem com eles (Bourdieu, 2001b).

Isso ocorre devido as estruturas mentais dos agentes que participam do campo científico estarem ajustadas às estruturas sociais, contribuindo, sem serem o produto de escolhas conscientes, para o exercício da dominação simbólica, que se concretiza tanto nas instituições (evidenciando-se pelas normas explícitas e distribuições orçamentárias, por exemplo), quanto em estado incorporado (mediante princípios de hierarquização dos produtores e produtos

científicos), sem tratar-se necessariamente da submissão a uma imposição imperativa ou da concordância deliberada com determinada prescrição (Bourdieu; Wacquant, 2013b).

Enquanto capital simbólico, o acúmulo de capital científico constitui-se como fonte de um poder de consagração ou de revelação que “constrói o mundo” (Bourdieu, 2004b), uma vez que, sendo as representações dos agentes variáveis de acordo com seu *habitus* e a posição que ocupam no espaço social, a produção de novas visões de mundo e das operações práticas que produzem e reproduzem os grupos modifica o mundo.

A influência do Estado, além do aparato institucional já mencionado, manifesta-se nas operações de classificação, hierarquização e designação relativas aos campos científico e acadêmico, e nas disputas pela determinação desse conjunto de concepções, de modo que, em relação à posição do campo científico e acadêmico no tocante ao campo do poder, o Estado constitui o principal âmago das disputas simbólicas.

Isso ocorre porque a constituição do Estado resulta de um processo de concentração de diferentes formas de capital (instrumentos de coerção, capital econômico, capital de informação, capital simbólico) e de formação dos campos relativamente autônomos em que tais capitais atuam, de modo que a gênese do Estado corresponde ao processo de emergência de um capital específico, propriamente estatal, que acarreta poder sobre as outras formas de capital e as taxas de intercâmbio entre eles, afetando diretamente as relações de força entre aqueles que os detêm (Bourdieu, 1990).

Esta espécie de “capital estatal” é objeto das disputas que ocorrem no campo do poder, de modo que, para Bourdieu, este é entendido como

o espaço de jogo no interior do qual os detentores de capital (de diferentes tipos) lutam *particularmente* pelo poder sobre o Estado, isto é, sobre o capital estatal que assegura o poder sobre os diferentes tipos de capital e sobre sua reprodução (notadamente por meio da instituição escolar) (Bourdieu, 1990, p. 100) (grifos do autor).

O exercício da violência simbólica é constitutivo do Estado, e pressupõe sua existência, ao mesmo tempo, objetivamente, por meio de estruturas e mecanismos específicos (como o setor de Ciência e Tecnologia (C&T), com suas instituições, orçamentos e regras), e nas subjetividades, incorporado pelos agentes na forma de estruturas mentais, esquemas de percepção, pensamento e ação. Por dispor dos meios para inculcar princípios duráveis de visão e de classificação em conformidade com suas estruturas objetivas, o Estado consiste no espaço supremo de concentração e exercício do poder simbólico (Bourdieu, 1990).

Dessa forma, o Estado molda as estruturas mentais por meio de diversas instituições sociais, tais como os sistemas escolar e judicial, que ao inculcarem sistemas de classificação,

princípios de visão e de divisão comuns, constituem a “identidade nacional” e produzem o que Émile Durkheim chamava de “conformismo lógico”, acarretando a integração social. Portanto, o Estado não é apenas um instrumento de correção, mas um dispositivo de produção e de reprodução de consenso, pelo qual mecanismos estruturantes e estruturados de conhecimento e de comunicação são compartilhados por aqueles submetidos à ação estatal (Lenoir, 2017).

Assim, as ordens do Estado só se impõem de forma tão evidente porque as estruturas cognitivas percebidas foram inculcadas ao conjunto dos agentes por instituições estatais, o que faz com que suas classificações e nomeações pareçam coerentes e conformes com o mundo social, conferindo a elas o efeito “mágico” de naturalização das divisões e hierarquias sociais. (Bourdieu, 1990).

Entre os efeitos do Estado, a sua eficácia é mais forte nos lugares onde não o esperamos, principalmente por meio de categorias instiladas aos agentes por meio de processos institucionais de socialização (Wacquant, 2007). Isso se evidencia ao analisarmos a regulamentação e a certificação dos programas de pós-graduação por órgão estatais, e o modo como esse processo legitima certas práticas, crenças e sentidos sobre a definição e o funcionamento da produção e da divulgação do conhecimento científico.

Para entender o funcionamento do campo acadêmico brasileiro e os mecanismos pelos quais o produtivismo direciona o trabalho dos professores-pesquisadores na pós-graduação em Sociologia e Ciências Sociais, delineamos, a seguir, o processo histórico de institucionalização da Sociologia no campo acadêmico brasileiro e de formação do atual modelo de pós-graduação, estabelecendo os nexos entre as instâncias de avaliação desse âmbito de ensino e a regulamentação das práticas científicas reconhecidas.

### **3.2 A institucionalização da Sociologia no campo acadêmico brasileiro**

A institucionalização da Sociologia<sup>26</sup> no Brasil teria seu início com a criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, em 1933, e da Universidade de São Paulo, em 1934, relacionadas ao projeto intelectual de formação de uma elite conservadora capaz de exercer funções públicas de natureza política e administrativa. (Vianna, 1997).

---

<sup>26</sup> No Brasil as Ciências Sociais possuem a especificidade de serem o curso de graduação e a área de conhecimento mais amplo, que envolve a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política. Na pós-graduação há a separação nessas três áreas de conhecimento, sendo que os programas de pós-graduação em Ciências Sociais podem estar enquadrados em qualquer uma dessas áreas, dependendo de sua ênfase. Nesta seção utilizamos os termos sociologia/sociólogos e ciências sociais/cientistas sociais em conformidade com os termos utilizados pelos autores das referências bibliográficas.

O modelo de universidade do período era centralista e autoritário, com significativa influência do poder executivo sobre a atividade acadêmica, em relação à sua natureza, às condições de seu exercício e à distribuição do poder universitário, de modo que estas dependiam muito de critérios não relativos à vida intelectual.

Por outro lado, intelectuais vinculados às Ciências Sociais, tais como Anísio Teixeira, Luiz de Aguiar Costa Pinto e Darcy Ribeiro, não tiveram na academia seu principal espaço de atuação, trabalhando em agências governamentais ligadas ou não ao sistema educacional, exercendo cargos políticos eletivos ou de confiança, de modo que suas contribuições à produção de conhecimentos das Ciências Sociais se deram, em grande parte, fora da universidade (Almeida, 1989). A principal exceção a este modelo era a USP, que oferecia as condições propícias para tornar-se o “centro” da vida intelectual, profissional, afetiva e de sociabilidade dos docentes e pesquisadores que ali atuavam, e de constituir-se como *locus* fundamental de reconhecimento científico e intelectual (Miceli, 1989).

Nesse período, as iniciativas institucionais referentes à Sociologia estiveram fortemente vinculadas às demandas políticas ou de grupos empresariais, que tinham o ensino e a produção cultural como campos de atuação. Para Maria Hermínia Tavares de Almeida (1989, p. 191-192)

A história das Ciências Sociais, até meados dos anos 60, pode ser contada como um penoso processo de construção institucional, onde os fracassos somaram bem mais do que os êxitos, a despeito da enorme importância que o “modo de pensar das Ciências Sociais” desempenhou na estruturação do campo de ideias que informou a pugna política.

Embora desde esse período já existissem cursos superiores de Ciências Sociais em algumas universidades brasileiras, até meados dos anos 1960 a produção sociológica era restrita a poucos lugares do país, concentrando-se principalmente no eixo São Paulo-Rio de Janeiro. A política de pós-graduação e de financiamento da pesquisa ampliou a implantação de novos cursos a partir da década de 1970, contribuindo para a nacionalização e interiorização da formação pós-graduada em Sociologia<sup>27</sup> (Ortiz, 2003).

A institucionalização se intensificou durante o regime militar, que quando não era indiferente, era hostil à produção da área, promovendo a cassação de intelectuais que se opunham ao regime, enfraquecendo a posição dos departamentos das Ciências Sociais no sistema universitário, e não reconhecendo seu objeto de estudos, ao adotar a violência política e as mudanças econômicas como instrumentos para a indução de um desenvolvimento social e político “modernizante”.

---

<sup>27</sup> Durante as décadas de 1950 e 1960 as Ciências Sociais não recebiam auxílios do CNPq, cujas prioridades de atendimento eram as Ciências Exatas. Nesse período, o apoio aos cientistas sociais cabia à CAPES (Miceli, 1989).

Tornou-se necessário aos cientistas sociais que permaneceram nas universidades, e àqueles que ingressaram como docentes nesse contexto, apresentar respostas institucionais às exigências impostas pelas macropolíticas dos governos militares ao setor de C&T, desenvolvendo estratégias de adaptação a normas que não levavam em consideração requisitos inerentes às Ciências Humanas.

Assim, se por um lado foi fundamental para a expansão da pós-graduação em Sociologia a auto-organização e a iniciativa de grupos de pesquisadores na busca por fontes nacionais e internacionais de financiamento para a pesquisa e a formação (Barreira; Côrtes; Lima, 2018), por outro, as condições em que essa expansão se deu contribuíram para que eles reproduzissem a organização de outras disciplinas, gerando a extrema padronização e a institucionalização fragmentária das áreas de Sociologia, Ciência Política e Antropologia, diminuindo os pontos de contato entre elas (Del Vecchio, 2013).

Diante da combinação entre a interdição da livre explicação de seus objetos e o financiamento pelas agências governamentais de fomento, a Sociologia passou a adotar uma lógica de defesa corporativa de sua atividade, demandando a participação direta de seus membros nessas agências e inaugurando um novo espaço de atuação na vida pública, por meio da comunidade científica. Os cientistas sociais passaram a ser simultaneamente defensores das liberdades civis e políticas, e agenciadores de recursos para suas linhas de pesquisa, estabelecendo parcerias com fundações estrangeiras, entidades da sociedade civil e com o próprio governo (Vianna, 1997).

A universidade se constituiu como um importante espaço de intervenção na vida pública, devido à relativa autonomia que passou a deter, estimulando a lógica departamental e a mudança estratégica, o que levou os docentes a exercerem um movimento afirmativo, principalmente nas universidades públicas, para fortalecer sua institucionalização (Vianna, 1997).

Essa conjuntura fez com que a tensão entre formulação do pensamento sociológico na atividade acadêmica e interlocução com a coisa pública (ponto central no projeto intelectual dos sociólogos vinculados à escola paulista de Sociologia), tendesse a desaparecer nos moldes de profissionalização e de institucionalização da disciplina durante a Ditadura Militar. Desse modo, a repressão e a racionalidade coercitiva presentes nas instituições teriam promovido uma lacuna geracional entre “intelectuais” e “profissionais” que, por não possuírem o capital que uma eventual tradição sociológica nacional lhes pudesse ter legado, construíram uma nova legitimidade científico-acadêmica limitada pelos imperativos institucionais, por ter neles parte significativa de seu respaldo (Ortiz, 2003).

Nos departamentos, consolidou-se a busca dos professores por carreira e status para sua atividade profissional, garantindo a continuidade de sua especialização acadêmica e científica no exterior, inicialmente por meio de bolsas e subvenções do poder público, assim como do apoio de agências de fomento estrangeiras (principalmente norte-americanas). Essas ações contribuíram para o estabelecimento de laços com a comunidade acadêmica internacional, criando referências de um padrão internacional de trabalho, e levando-os a assumir determinadas posições na divisão do trabalho intelectual (Velho, 1984).

Com a gradativa internalização da capacitação dos professores-pesquisadores, o crescimento da pós-graduação, o financiamento da atividade científica e a consolidação do padrão de carreira acadêmica, as Ciências Sociais se beneficiaram de uma política educacional voltada para a formação de elites intelectuais e técnicas (Miceli, 1989), que acompanharam a constituição de um campo acadêmico complexo, permeado pelas diferentes posições hierárquicas ocupadas pelas universidades (Martins, C.B., 2002).

Passaram, com isso, a serem mais comprometidas com a formação de cientistas qualificados e com a pesquisa empírica, limitando as possibilidades de inovação no conjunto da produção, visto que a racionalização da atividade intelectual, e o aumento da abrangência dos temas estudados e da consistência interna da área, foram acompanhados de uma forte tendência à burocratização. A isso, articulou-se a defesa de interesses corporativos, por meio da organização em associações e de parcerias com outros setores da sociedade civil, em um movimento simultâneo de afirmação como grupo profissional e de submissão a influências e critérios externos (Velho, 1984).

Nesse contexto ocorreram os principais esforços para regulamentar a profissão de sociólogo e garantir o reconhecimento da especificidade desse trabalho, inicialmente realizados por entidades civis e de expressão científica, consolidando-se em fins dos anos 1970 com a criação das primeiras associações civis de sociólogos de nível regional.

A Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), criada em 1950 a partir da Sociedade de Sociologia de São Paulo, foi a primeira associação profissional de sociólogos em âmbito nacional, tendo como objetivo inicial promover a Sociologia, defender interesses profissionais dos sociólogos e aprofundar o conhecimento sobre a sociedade brasileira.

Suas atividades foram paralisadas entre meados dos anos 1960 a 1980, em função da repressão militar à atividade intelectual crítica, das limitações impostas à divulgação e à coleta de dados, e do alegado excesso de politização dos sociólogos. Voltou a funcionar por conta da ação de sociólogos vinculados à Associação Nacional de Pós-graduação em Ciências Sociais (ANPOCS), uma associação de cursos criada em 1977 com o apoio da CAPES com o objetivo

de promover o ensino, a pesquisa e a divulgação de conhecimento científico nacional na área das Ciências Sociais<sup>28</sup>. Neste retorno, a SBS suprimiu de suas características os traços de associação profissional e sindical que antes desempenhava, constituindo-se como sociedade estritamente científica (Carvalho; Mattos, 2005; Figueiredo, 2003).

Conforme trabalhavam para a consolidação da pós-graduação no país, os sociólogos começaram a reconhecer-se, e a serem reconhecidos, como membros de uma corporação profissional nova, detentores de competência técnica e de uma formação acadêmica inovadora, marcada por títulos e símbolos da carreira universitária e pela internalização da excelência acadêmica, que se tornou sua principal ideologia profissional.

Com a implantação das agências de financiamento à pesquisa, as sociedades científicas e programas de pós-graduação se tornaram interlocutores da comunidade científica, representante máxima dessa nova elite intelectual, de modo que cada vez mais o trabalho acadêmico se tornou uma nova divisão do trabalho político e intelectual, inaugurando uma forma original de inserção dos sociólogos em postos executivos de alto nível (Miceli, 1989).

Entretanto, nesse novo espaço de trabalho, estabeleceu-se um sistema díspar, em que coexistem departamentos bem mantidos e bem pagos, com pessoal altamente qualificado, ao lado de programas deficientes, muitas vezes convivendo na mesma instituição de ensino superior, o que contribuiu para a geração de tensões e ambiguidades (Schwartzman, 2001).

Também como decorrência desse processo, criaram-se grupos especializados em determinados projetos, cujos temas, problemas, parâmetros e abordagens de trabalho são indiretamente definidos pelos órgãos financiadores, difundidos em relatórios e artigos que, aos poucos, foram substituindo o papel antes detido por livros e ensaios na divulgação da produção, e cuja importância passou a ser medida por indicadores quantitativos, pela competitividade, e pelo utilitarismo instrumental.

Passou a haver a supervalorização da especialização, da técnica e do treinamento vinculados a uma forma específica de organização da pesquisa, que engloba o ensino e a disposição de recursos humanos e materiais, por intermédio da titulação, da seleção de pesquisadores, das formas de financiamento e distribuição de verbas, da edição e publicação de livros e revistas científicas, entre outros, e que gera uma divisão e organização hierárquica do trabalho intelectual por meio de um sistema meritocrático de acesso a cargos, balizado pelo

---

<sup>28</sup> A ANPOCS também foi essencial para a organização de pesquisadores em grupos temáticos e o fortalecimento da pós-graduação nas Ciências Sociais, tendo colaborado para que fosse possível, na década de 1990, a especialização disciplinar nas áreas de Sociologia, Ciência Política e Antropologia (BARREIRA; CÔRTEZ; LIMA, 2018).

volume, regularidade e estratificação da produção científica, excluindo os autodidatas e *outsiders* ao classificar suas obras como literatura, propaganda ou ensaísmo (Segatto; Bariani, 2010).

Isso contribui para que os programas de pós-graduação e centros privados de pesquisa sejam espaços extremamente cobiçados na carreira, alçando uma minoria de indivíduos que impõem suas atividades e realizações como modelos de excelência ao conjunto do campo profissional, sendo reconhecidos tanto por quem partilha de tais posições quanto pelos demais. O tratamento quase místico atribuído a tais espaços por seus integrantes gera, por outro lado, a desvalorização simbólica de espaços alternativos de trabalho, tornando as esferas preferenciais de atuação bastante sensíveis e permeáveis à variabilidade da conjuntura política (Miceli, 1989).

A pós-graduação, por possuir um viés fortemente acadêmico, volta-se para a reprodução de docentes e pesquisadores que têm como modelo a própria pós-graduação, formando-se com o intento de se tornarem, prioritariamente, professores de universidades públicas para criarem espaços nesses cursos, considerados os únicos em que podem desempenhar as atividades para as quais são habilitados, por meio do exercício em tempo integral da pesquisa acadêmica (Durham, 2005).

A constituição de uma comunidade acadêmica fundamentada em um *ethos* científico foi a base para a construção da autonomia de atuação desses especialistas, “resguardada pela condição particularíssima de domínio e monopólio de um código e treino particular, que lhes legava a prerrogativa (tornada exclusividade) de julgamento pelos próprios pares” (Segatto; Bariani, 2010, p. 217), construindo na universidade um ambiente necessário para o desenvolvimento das funções dos sociólogos.

Tal conjuntura, em certa medida, aproxima-se de uma tendência apontada por Werneck Vianna (1997) para as Ciências Sociais, que passariam a operar por meio da separação entre ciência e vida pública, estando a primeira sob a alçada de uma comunidade científica orientada pela ética, cuja produção seria socialmente apropriada por instituições adequadas, não servindo ao Estado nem ao mercado, e não se envolvendo com os sujeitos sociais estudados, buscando fins determinados pela lógica própria ao desenvolvimento da ciência.

A universidade pública e a pós-graduação possuem, desse modo, um papel crucial na institucionalização da Sociologia e das Ciências Sociais no campo acadêmico brasileiro, delineando de forma considerável as concepções sobre o trabalho dos sociólogos no país. Torna-se crucial, portanto, a reflexão sobre como as alterações no modelo de avaliação desse sistema de ensino regulamentam e direcionam as práticas científicas reconhecidas e valorizadas pelos sociólogos e demais participantes do campo acadêmico.

### 3.3 A formação da pós-graduação brasileira e o atual Modelo CAPES de Avaliação

Com a Guerra Fria, ganhou força no Brasil a demanda por intervenção estatal para o financiamento da pesquisa científica e da infraestrutura técnica nacional, o que produziu o alinhamento entre a política científica e os interesses militares, estreitando as relações entre ciência, política e poder, por meio do desenvolvimento do setor de Ciência e Tecnologia.

O campo de C&T se instaurou pela aliança entre atores originários dos campos científico (pesquisadores de universidades e centros de pesquisa) e tecnológico (tecnólogos e empresários), que se articularam com base na concepção dos governos militares, ao aliarem um sofisticado sistema de agências governamentais e instituições de pesquisas a um discurso ideológico sobre a importância da tecnologia e da ciência para o desenvolvimento e progresso nacional (Muniz, 2008).

Segundo Simon Schwartzman (2001), a união entre militares, intelectuais e cientistas durante a Ditadura Militar foi gerada pela crença comum dos poderes da ciência e tecnologia aliados ao nacionalismo. Essa aliança implicou na perda de cargos e no exílio de acadêmicos, e na criação de novas instituições científicas e de pesquisa, envolvendo a negociação entre oficiais de segurança e pesquisadores, que muitas vezes não eram submissos ao autoritarismo militar.

Como assevera Nancy Muniz (2008, p. 68),

A política de C&T é priorizada numa vinculação direta com o crescimento econômico que comprovava a eficiência dos governos militares. Tal política se resumia num conjunto de medidas financeiras e institucionais, revelando a base tecnocrática que lhe dava sustentação. É esse arcabouço jurídico-normativo que, juntamente com os discursos dos governantes, criou o campo simbólico de C&T no Brasil.

O ensino superior adquiriu um papel estratégico no sistema de C&T e na formação de recursos humanos altamente qualificados, o que impulsionou uma série de mudanças nesse nível de ensino, motivadas em parte pelas reivindicações da comunidade acadêmica e orientadas por concepções pautadas em assessorias internacionais, entre as quais se destacam as de Rudolph Atcon, consultor da *United States Agency for International Development* (USAID).

Nesse contexto, diversas reformas foram implantadas pelos militares, tais como a reforma universitária, os exames vestibulares classificatórios, a criação de cursos superiores de curta duração (como as licenciaturas curtas), a expansão e a privatização do ensino superior de

graduação, a reforma do Ensino de 1º e 2º graus, e a tentativa de profissionalização no nível médio (Lei 5.692/71).

A institucionalização da pós-graduação foi resultado de tentativas de superação de um padrão de organização do ensino superior formado por escolas isoladas, voltadas principalmente para o preparo de profissionais liberais e sem vinculação com a atividade de pesquisa.

Constatou-se uma defasagem significativa de pessoal altamente qualificado para a gestão dos projetos de desenvolvimento concebidos pela ditadura, o que reforçou a necessidade de criar um sistema de ensino superior que preparasse profissionais para atuarem nas diversas vertentes desses projetos. Além disso, identificou-se a necessidade de qualificar o corpo docente do ensino superior, diante da expansão do número de vagas, sendo a pós-graduação originalmente apadrinhada pelos setores econômicos e educacionais da tecnocracia governamental (Sguissardi, 2006).

A reorganização desse nível de ensino pôs fim às cátedras vitalícias, criou os departamentos e institucionalizou os cursos de pós-graduação, que se tornaram exigências para o ingresso e promoção na carreira docente universitária, que passou a ser hierarquicamente dividida. Isso resultou na obrigatoriedade da obtenção de um título acadêmico superior e/ou a aprovação em concursos de títulos e provas para que os professores ascendessem aos estratos superiores (Martins, C. B., 2005).

A estrutura adotada inspirou-se no modelo norte-americano, com algumas variações, sendo regulamentada pelo parecer Sucupira (Parecer CFE n.977/1965) e instituída por meio de uma política nacional e regional definida pelo Conselho Federal de Educação (promovida pelo CNPq e pela CAPES), havendo um evidente estímulo financeiro para a consolidação de programas de pós-graduação (Sguissardi, 2006).

O CNPq e a CAPES tornaram-se responsáveis pela articulação com as universidades, as entidades científicas e a comunidade acadêmica das diferentes áreas de conhecimento. Enquanto o CNPq procurou apoiar e fomentar os pesquisadores e as linhas de pesquisa das instituições, por meio dos grupos de pesquisa, a CAPES atuou mais fortemente junto aos programas de pós-graduação (Oliveira; Fonseca, 2010).

O Conselho Nacional de Pesquisas, fundado em 1951, tinha como objetivo inicial responder pelas atividades relativas à produção brasileira de energia nuclear, promovendo sua capacitação tecnológica e científica por meio da qualificação de recursos humanos para a pesquisa. Sua fundação foi um dos marcos da ação estatal na promoção de desenvolvimento

técnico e científico, bem como da afirmação da comunidade científica brasileira como grupo que se reconhecia como tal e que era reconhecido pela sociedade (Victor, 2014).

Suas ações incluíam a “concessão de bolsas de estudo para formação e aperfeiçoamento de pesquisadores, apoio à realização de reuniões científicas nacionais e internacionais, apoio ao intercâmbio científico no país e no exterior” (CNPQ apud Muniz, 2008, p. 61).

Em 1974, tornou-se o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, tendo como nova missão coordenar, formular e implementar a política científica e tecnológica nacional e seu planejamento orçamentário.

O CNPq pode ser concebido como

um órgão articulador e mediador das demandas do SNDTC (Sistema Nacional de Tecnologia e Ciência) ou, ainda, como mediador de embates num campo de forças políticas, muitas vezes adversas e concorrentes, como foi o caso da comunidade científica diante das propostas de desenvolvimento tecnológico por parte dos governantes (Muniz, 2008, p. 71).

Dentre suas ações, destaca-se a criação da Bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ), em 1994, por representar um símbolo de distinção entre os pesquisadores, permitindo a eles a acumulação de vantagens materiais e simbólicas (Victor, 2014)<sup>29</sup>.

As bolsas de pesquisa eram disponibilizadas pelo CNPq desde 1976, como um prêmio e uma distinção para os pesquisadores, e integravam o programa mais abrangente de bolsas no país, juntamente com as bolsas de iniciação científica, aperfeiçoamento, mestrado e doutorado. A norma pública RN n° 028/1994 alterou não apenas seu nome, mas também os critérios para sua obtenção, indicando a intensificação dos processos de avaliação e o uso de padrões e índices bibliométricos internacionais para mensurar os resultados científicos (Victor, 2014), que se exacerbaram desde então.

Atualmente as PQ são pautadas na Resolução Normativa RN n° 028/2015, documento oficial do CNPq para a regulamentação das bolsas individuais no país, sendo concedidas aos pesquisadores que se destacam entre seus pares, como valorização de sua produção científica, a partir da seleção periódica<sup>30</sup> das propostas de pesquisa, conforme critérios normativos e análise comparativa de mérito por Comitês de Assessoramento do CNPq.

---

<sup>29</sup> Os bolsistas recebem um valor mensal conforme sua categoria e nível e, na categoria 1, recebem um adicional de bancada para despesas de capital (equipamentos) ou custeio (passagens e estadia), também variáveis de acordo com o nível. Assim, quanto mais alta a posição nessa hierarquia, mais benefícios há para mantê-la, tanto economicamente quanto simbolicamente (Cock *et al.*, 2018).

<sup>30</sup> Os critérios de seleção são revistos a cada três anos, sendo esse o período de vigência das bolsas, que podem ser renovadas ou não.

Como pré-requisitos para pleitear a bolsa, é preciso ter título de doutor ou equivalente; ser brasileiro ou estrangeiro regularizado; dedicar-se às atividades relativas à bolsa; e se aposentado, manter atividades acadêmico-científicas vinculadas a instituições de pesquisa e ensino. Os critérios para a seleção dos bolsistas, embora possam variar a cada período, habitualmente contemplam a

produção científica do candidato; formação de recursos humanos; coordenação ou participação em projetos de pesquisa; atividades editoriais ou de gestão, de administração de instituições e núcleos de excelência científica e tecnológica, organização e coordenação de convênios de formação de recursos humanos e de intercâmbio de pesquisadores, e de eventos acadêmicos de repercussão para a área; ou, ainda, contribuição para inovação). (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2018, p. 4).

Adota-se como referência para a pontuação da produtividade dos pesquisadores na área de Ciências Sociais (Antropologia, Arqueologia, Ciência Política, Direito, Relações Internacionais e Sociologia) as seguintes proporções, evidenciadas no Quadro 6.

#### **Quadro 6 - Referências para avaliação de produtividade (PQ)**

<b>Item</b>	<b>Porcentagem</b>
Produção científica	60%
Formação de recursos humanos	20%
Coordenação ou participação em projetos de pesquisa	15%
Atividades editoriais ou de gestão, de administração de instituições e núcleos de excelência científica e tecnológica, organização e coordenação de convênios de formação de recursos humanos e de intercâmbio de pesquisadores, de eventos acadêmicos de repercussão para a área e contribuição para inovação.	5%

Fonte: CNPq, 2018.

As Bolsas de Produtividade em Pesquisa dividem-se nas categorias 1 e 2, a fim de distinguir os pesquisadores seniores dos recém-integrados ao sistema, sendo a primeira categoria subdividida em níveis A, B, C e D.

Para concorrer na categoria 2 é preciso ter pelo menos três anos de obtenção do doutorado, ser vinculado a um grupo de pesquisa registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, ter orientado (ou estar orientando no momento do pedido) ao menos um aluno de mestrado e/ou doutorado, e apresentar, nos últimos cinco anos, atividade regular de pesquisa, tendo no mínimo cinco publicações no período, que podem ser artigos bem avaliados no Qualis-CAPES ou capítulos de coletâneas (publicadas preferencialmente por editoras universitárias,

editoras com selo universitário e distribuição nacional, ou editoras consagradas conforme os critérios de cada área).

Na categoria 1 é necessário ter concluído o doutorado há no mínimo oito anos, sendo analisados dados dos últimos dez anos para a concessão das bolsas. Os pesquisadores precisam estar vinculados a grupos de pesquisa inscritos no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq; apresentar projeto com relevância científica para a área; ter regularidade na produção científica, e publicações em periódicos científicos classificados como A1, A2 ou B1 no Qualis; orientar com regularidade dissertações e teses de doutorado; participar da gestão acadêmico-científica em órgãos internos e/ou externos à instituição a que estão vinculados; coordenar projetos de diferentes grupos de pesquisa no país; além de terem inserção acadêmica internacional (Antunes, 2019).

Internamente a essa categoria, a diferenciação entre os níveis A, B, C e D é baseada em exigências progressivas, relativas à produção científica e à participação na política que rege o campo acadêmico, por meio da atuação em órgãos de fomento e liderança de grupos de pesquisa (Cock *et al.*, 2018).

Desse modo, enquanto se espera do Bolsista PQ-1C a participação de forma significativa em atividades de pesquisa, dos Bolsistas PQ-1B é esperado que, além disso, tenham participação nos órgãos de fomento à pesquisa, e que os Bolsistas PQ-1A “tenham demonstrado excelência continuada na produção científica e na formação de recursos humanos” (Cock *et al.*, 2018, p. 10), liderando grupos consolidados de pesquisa.

Há ainda as Bolsas de Produtividade em Pesquisa para os pesquisadores seniores, uma distinção conferida àqueles situados no topo da hierarquia, que foram bolsistas nos níveis 1A e 1B pelo menos 15 anos, consecutivos ou não, destacando-se como líderes e referências em sua área de atuação.

O estudo desse conjunto de classificações e critérios evidencia a importância das Bolsas de Produtividade em Pesquisa para o campo acadêmico, instituídas como

um sistema hierarquizado de posições, tipificando um perfil de excelência do que pode ser considerado uma *elite científica* – a de *especialistas e profissionais da pesquisa*, a quem se reconhece a liderança na condução das atividades de C&T no país e se contempla com recursos materiais e simbólicos que lhes são exclusivos (Guedes *et al.* apud Antunes, 2019, p. 27) (grifos dos autores).

A CAPES, outro pilar fundamental do sistema de pós-graduação, tem sua origem na formulação de uma comissão para promover a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Seu principal objetivo era a garantia de pessoal especializado em quantidade e

qualidade suficientes, com vistas ao atendimento dos empreendimentos públicos e privados ligados ao desenvolvimento social e econômico do Brasil no período. Sua criação foi uma iniciativa estatal voltada para equipar o país de órgãos e instrumentos reguladores de diversos aspectos da vida nacional, por meio de políticas destinadas à industrialização.

Em 1964, a CAPES se transformou em Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, passando a privilegiar uma interlocução mais institucional com as universidades, subsidiando o Ministério da Educação na formulação de políticas para a pós-graduação, além de coordenar a avaliação de seus cursos e estimular a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência nas universidades, a pesquisa, e o trabalho nos setores público e privado (Martins, C. B., 2005).

A avaliação da pós-graduação é realizada pela CAPES desde 1976, e garante o credenciamento e recredenciamento dos programas periodicamente, validando nacionalmente os diplomas de mestrado e doutorado. Inicialmente, essa avaliação tinha como objetivo selecionar os melhores programas de pós-graduação para receberem bolsas de fomento, classificando os cursos em conceitos de A a D, a partir da visita de comissões de consultores que assessoravam ações de aperfeiçoamento.

A partir da década de 1990, com o crescimento do número de conceitos A, houve uma série de debates entre a agência e seus consultores, culminando em alterações que visavam ao estabelecimento de critérios mais rígidos e de uma política mais seletiva para a atribuição do nível máximo aos programas. Isso culminou na criação do chamado “Modelo CAPES de Avaliação”, em 1996-97, e no lançamento do documento intitulado “*Reformulação do Sistema de Avaliação da Pós-Graduação: o modelo a ser implantado na avaliação de 1998*”, que apresentava um diagnóstico do modelo anterior e propunha a maior inserção da pós-graduação na produção internacional de conhecimento científico para superação de suas deficiências, conferindo à agência poderes para determinar a estrutura, o tempo de duração e as prioridades de formação dos programas<sup>31</sup> (Baumgarten, 2004).

Com a avaliação trienal<sup>32</sup> dos programas e cursos, atribuindo conceitos de um a sete que identificariam sua qualidade e a posição relativa nas respectivas áreas do conhecimento<sup>33</sup>, essa

---

<sup>31</sup> É válido ressaltar que a autoridade da CAPES se exerce sobre as universidades que sediam os programas de pós-graduação, sendo sua lógica avaliativa incorporada institucionalmente por tais agremiações, influenciando as decisões e orientações internas, e perpassando as disputas de poder entre seus participantes. É fundamental, portanto, que sejam realizados estudos sobre os mecanismos e efeitos da avaliação nesse âmbito, tratando das especificidades relativas a cada instituição.

<sup>32</sup> Atualmente é quadrienal.

<sup>33</sup> A nota mínima para que um curso receba a recomendação da CAPES e possa expedir diplomas reconhecidos é 3. Apenas cursos com doutorado podem ter notas maiores que 5. As notas 6 e 7 são destinadas aos programas que

classificação tornou-se a principal referência para a formulação de políticas para a pós-graduação e a pesquisa, bem como para o fomento do sistema por meio de bolsas de estudo, auxílios, apoios etc. (Oliveira; Fonseca, 2010).

Como consequências, Lucídio Bianchetti e Ione Ribeiro Valle (2014) ressaltam: 1. A redução do tempo de conclusão de mestrados e doutorados (que passaram a durar dois e quatro anos, respectivamente); 2. A submissão de todas as áreas do conhecimento a um mesmo padrão de avaliação; 3. A transformação dos cursos em programas; 4. A vinculação entre financiamento e avaliação; e 5. A mudança nos objetivos da CAPES, da formação de professores para o ensino superior à formação de pesquisadores.

A implantação desse novo modelo ocorreu em um contexto de redução do financiamento estatal, com limites significativos aos gastos públicos decorrentes da crise fiscal no país e crescente expectativa de reforma do Estado, acarretando a necessidade cada vez maior de justificar o apoio às atividades de pesquisa e a expansão da privatização do ensino superior. Somou-se a isso a intensificação da importância do setor de C&T nos processos de acumulação de capital em nível internacional, o que resultou em novos patamares de competitividade para a coletividade científica (Baumgarten, 2004).

As atividades de avaliação traduzem, assim como as demais políticas de pós-graduação e de educação superior, as concepções de desenvolvimento, do papel da universidade, do conhecimento, da ciência e da tecnologia fomentadas nessa conjuntura político-econômica. Por isso, tornaram-se instrumentos primordiais ao controle político da orientação e progresso do sistema de C&T, atuando para a modernização conservadora do Estado, aliada aos ajustes ultraliberais na economia e nas reformas da educação superior (Sguissardi, 2006).

Caracterizam-se, assim, não como parte de uma avaliação educativa ou diagnóstico-formativa, mas “como um conjunto de procedimentos e de ações de regulação e controle para *acreditação* ou *garantia pública de qualidade* no interesse do Estado e também da sociedade” (Sguissardi, 2006, p. 76) (grifos do autor).

Tornam-se, assim, um dos mecanismos de controle do Estado Avaliador, conferindo maior liberdade à gestão dos meios e processos, diminuindo os financiamentos, expandindo a privatização e a mentalidade empresarial na educação, o que pretensamente contribuiria para a eficácia e a produtividade. E, ao mesmo tempo, exercendo um rígido controle sobre os fins e

---

obtiveram conceito “muito bom” em todos os quesitos da ficha de avaliação (proposta do programa, corpo docente, teses e dissertações, produção intelectual e inserção social), sendo os detentores da nota máxima considerados altamente diferenciados em relação aos outros programas da área, tendo desempenho equivalente aos centros internacionais de excelência.

produtos, por meio desses mecanismos de avaliação, para consolidar os modelos desejados e orientar o mercado (Dias Sobrinho, 2003).

De acordo com Marcos Mattedi e Maiko Spiess (2017), toda forma de avaliação é arbitrária, representando determinada visão sobre a atividade científica, que culmina em escolhas relativas à distribuição de recursos, méritos e visibilidade das instituições científicas e dos pesquisadores. O emprego sistemático de práticas avaliativas favorece um conjunto de comportamentos na mesma medida em que desestimula outros, provocando uma homogeneização da atividade científica por meio da prescrição de determinadas formas de atuação.

No caso dos mecanismos de avaliação da CAPES, eles se baseiam em parâmetros pretensamente objetivos e quantitativos de julgamento das práticas científicas, associados ao desenvolvimento da bibliometria e da cientometria, concebidas como alternativas a serem utilizadas em conjunto com a avaliação por pares, por serem consideradas mais desvinculadas de julgamentos subjetivos pelos cientistas (Baumgarten, 2004).

A bibliometria compõe um ramo de estudos da biblioteconomia voltado para o uso da matemática e dos métodos estatísticos na busca, organização e análise de informações presentes em livros e artigos, enquanto a cientometria se relaciona à medição dos produtos científicos, fundamentando-se em um determinado tipo de pesquisa quantitativa, que cria e utiliza índices de citação como ferramentas de análise e comparação da produção científica.

Inicialmente vinculada a um campo secundário de especialização universitária, a elaboração desses índices adquire ampla legitimidade no contexto político estadunidense da Guerra Fria, mais especificamente da corrida aeroespacial. Após o lançamento do satélite Sputnik em 1957 pela União Soviética, os Estados Unidos criaram comissões para estudar como os russos organizavam seu sistema científico. Essas comissões pretendiam elaborar formas de unificar e centralizar as produções científicas do país, que poderiam estar dispersas, atrasando o ritmo do “avanço científico”. A isso soma-se a chamada “crise da informação”, bastante discutida entre os bibliotecários estadunidenses nos anos 1950, caracterizada pelo exponencial aumento do número de publicações científicas, que tornava a classificação das fontes de informação mais cara e difícil, impelindo o governo na busca por alternativas viáveis (Ortiz, 2008).

A bibliometria e a cientometria, que nasceram como especializações dependentes do mercado de avaliação científica e tecnológica, ganharam relevância à medida em que a criação de índices cientométricos se tornou uma questão de Estado nos EUA, cuja Fundação Nacional da Ciência passou a incentivar estudos estatísticos sobre os recursos destinados pelo governo

para as atividades de Ciência & Desenvolvimento (C&D). À medida em que ganhou reconhecimento internamente, essa forma de mensuração das produções científicas se disseminou para outros países, por meio da ação de mecanismos internacionais (como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)), que promoveu medidas para incrementar a produtividade científica a partir do Plano Marshall, destinado à reconstrução da Europa ocidental no pós-guerra (Ortiz, 2008).

Desenvolveu-se, desse modo, uma padronização internacional das técnicas de mensuração da ciência, consolidando um padrão metodológico que, embora assimilado diferencialmente pelo governo de cada país, “encerra um conjunto de concepções implícitas geralmente pouco visíveis e discutidas” (Ortiz, 2008, p. 149).

Uma dessas concepções, basilar para o modo como a cientometria fundamenta o sistema de avaliação científica, é a compreensão da ciência como uma atividade de pesquisa produtora de conhecimento. Essa percepção, atualmente muito difundida e naturalizada no meio científico, implica entender o conhecimento como algo a ser criado pela atividade de pesquisa, manifesto e materializado na figura de um produto, como uma patente ou um artigo<sup>34</sup> (Ortiz, 2008).

O fazer científico é visto de modo reducionista, positivista e instrumentalista, como um processo de produção em que recursos humanos, investimentos, equipamentos e materiais são tratados como insumos necessários para a geração de resultados, como artigos em periódicos, livros e patentes, cuja avaliação indicaria a produtividade da ciência (Baumgarten, 2004). A pesquisa é tratada como uma atividade sistemática e institucional, criadora de resultados mensuráveis, que devem ser contabilizados, comparados e valorizados, a fim de que se interfira mais assertivamente sobre seus “produtores” (Ortiz, 2008).

A cientometria torna-se um instrumento de gestão intelectual, produzindo estatísticas que orientam a ação política dos governantes, sobretudo em relação à administração orçamentária do setor de C&T, ao aplicar princípios de avaliação análogos para universidades, institutos de pesquisa e programas de pós-graduação, classificando cientistas segundo sua produtividade, ranqueando revistas nacionais e internacionais, ordenando e hierarquizando citações, e estabelecendo, segundo essa lógica, o nível de financiamento “ideal” para cada um desses elementos (Ortiz, 2008).

---

<sup>34</sup> Desconsiderando, assim, a presença de um conjunto de conhecimentos anteriores à atividade de pesquisa, que se desenvolvem através dela, ao invés de adquirirem existência somente por meio de determinadas formas de produção científica.

Dessa maneira, os diferentes indicadores de produtividade, como a contagem de publicações e os índices de frequência de citações, teriam em comum a função de medir o volume e o impacto dos “produtos” científicos em cada área do conhecimento, determinando seu dinamismo e crescimento, e a contribuição de instituições e pesquisadores individuais para o conjunto do campo científico, comparando pesquisadores, instituições, disciplinas e países no conjunto da produção internacional e balizando o gerenciamento do setor de C&T (Mateddi; Spiess, 2017).

Outra concepção constituinte desse ponto de vista refere-se ao vínculo entre excelência e reconhecimento, essencial para que valores fundamentais do campo científico sejam supostamente representados por números. Essa relação se baseia no pensamento de Eugene Garfield, criador da *Science Citation Index* e do *Institute for Scientific Information* (ISI), que defendia que em toda área do conhecimento seria possível delimitar um núcleo de “revistas centrais” que concentraria as informações mais relevantes da disciplina, o qual seria delimitado pelo agrupamento e hierarquização das citações, sendo desnecessário fazer a triagem de todas as produções para defini-lo.

A citação não constituiria apenas uma unidade de referência para a elaboração de conjuntos de indicadores, tornando-se, também, a manifestação da qualidade dos trabalhos científicos publicados e dos próprios suportes de publicação: os trabalhos mais citados são os “melhores”, logo, nas “revistas centrais” em que estes foram publicados estão contidas as contribuições “mais significativas” àquele campo de saber. Assim, “Em nenhum momento as contribuições são consideradas nelas mesmas, a qualidade não possui individualidade, é suficiente agrupá-las através de sua manifestação numérica (Ortiz, 2008, p.152).

Diversas críticas são feitas a esse tratamento da ciência. Maíra Baumgarten (2004) sublinha que os indicadores tradicionais foram desenvolvidos com o intuito de apresentar cálculos relativos à produção científica nos países centrais, estando ajustados às suas condições e apresentando, por conseguinte, limitações e inadequações quando aplicados a países periféricos, embora continuem sendo empregados por eles.

A autora também ressalta que os indicadores bibliométricos têm como pressuposto que a meta principal da ciência é o avanço do conhecimento, que seria resultado dos produtos escritos, especialmente as revistas acadêmicas, e medido por sua excelência. Como consequência, pesquisar se torna produzir novos conhecimentos e publicizá-los por meio de artigos em revistas científicas, cuja avaliação seria a expressão da qualidade e da importância das pesquisas que os originaram.

O enfoque nos artigos científicos dificulta outras práticas e produtos científicos ao mesmo tempo que identifica o fazer científico com uma atividade cumulativa, que funciona de modo semelhante a operações submetidas a leis estatísticas, tratando o número de publicações de um autor, instituição ou país como autoevidente, e recusando a necessidade de problematizar o fazer científico (Matteddi; Spiess, 2017).

Esse entendimento desvincula a produção de conhecimento do momento histórico e das necessidades e interesses subjacentes à sua produção, tratando as noções de excelência e qualidade, por exemplo, como entes abstratos e definidos por si mesmos, os quais norteiam não somente as diferentes práticas de avaliação de C&T, mas também a formulação de políticas para o setor e a distribuição de recursos financeiros para os programas (Baumgarten, 2004).

Além disso, esse sistema de avaliação científica promove e institucionaliza o que Robert Merton (2013) denomina de “efeito Mateus”<sup>35</sup>, isto é, a concentração de recursos financeiros e da valorização acadêmica para revistas, cientistas e programas que já são reconhecidos, enquanto dificulta a ascensão e o financiamento para aqueles que ocupam os estratos inferiores da avaliação. Esse fenômeno, entretanto, manifesta-se de forma diversa daquela identificada por Merton, pois enquanto para o autor se tratava de uma disfunção do sistema científico, atualmente ele é resultado da imposição de uma lógica normativa (Ortiz, 2008).

A influência desse conjunto de concepções sobre a ciência no “Modelo CAPES de Avaliação” fica evidente ao analisarmos a Ficha de Avaliação, instrumento utilizado para a avaliação dos programas de pós-graduação. O documento traz como quesitos: a proposta do programa (que possui peso 0 na formulação da nota); o corpo docente (que corresponde a 20% da nota); o corpo discente, teses e dissertações (correspondentes a 30% da nota); a inserção social do programa (relativa a 10% da nota); e a produção intelectual (que vale 40% da nota do programa<sup>36</sup>), demonstrando a centralidade da produção bibliográfica na compreensão da prática científica.

Na área da Sociologia, esse item é avaliado em relação à quantidade de publicações qualificadas por docente permanente (50%), à sua distribuição em relação ao corpo docente permanente<sup>37</sup> (40%), e à produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes (10%). Engloba, desse modo, a produção dos docentes permanentes em artigos científicos,

---

<sup>35</sup> O fenômeno recebe esse nome inspirado no capítulo 25, versículo 29, do livro de São Mateus: “Porque a todo aquele que tem, dar-se-lhe-á, e terá em abundância; mas ao que não tem, até aquilo que tem ser-lhe-á tirado”.

<sup>36</sup> O detalhamento dos parâmetros da Ficha de Avaliação da CAPES encontra-se no Apêndice G.

<sup>37</sup> Percentual de docentes com publicação qualificada no período avaliado.

livros e capítulos de livros de acordo com os critérios estabelecidos pela área para o triênio/quadrênio.

Para avaliação dos artigos científicos, a CAPES utiliza o Qualis-Periódicos, um conjunto de procedimentos adotado desde 1998 para estratificar a qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação, baseado nas informações fornecidas por eles. Como resultado, o Qualis disponibiliza uma lista com a classificação dos periódicos científicos, avaliando indiretamente os artigos, estimados com base na qualidade dos veículos de divulgação.

A classificação dos periódicos é realizada pelos comitês consultores de cada área de avaliação, segundo critérios previamente definidos pela área e aprovados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES), sendo atualizada periodicamente<sup>38</sup>.

Entre 2017 e 2020, período que engloba a análise estatística que realizamos para esta pesquisa, os periódicos eram divididos em A1 (o nível mais elevado); A2; B1; B2; B3; B4; B5; e C – com peso zero, sendo as revistas A1 e A2 consideradas de excelência internacional, as revistas B1 e B2 de excelência nacional, as B3, B4 e B5 de relevância média, e as C de baixa relevância, com base no *impact fator*.

Um periódico de qualidade, conforme a CAPES, deve possuir reconhecimento científico em sua área de pesquisa, ampla circulação, ser indexado em bases de dados importantes em sua área, e publicar artigos de autores vinculados a instituições diversas. Dessa forma, “elementos de padronização, internacionalização e regularidade são os fatores que atualmente orientam a definição de qualidade na produção científica nacional” (Frigeri; Monteiro, 2014, p. 311).

A avaliação da produção intelectual na forma de artigos é medida, dessa forma, pela qualidade do suporte da publicação e não pelo conteúdo publicado. Isso torna possível avaliar e classificar as pesquisas e os pesquisadores sem que seja necessário ler os trabalhos, em uma lógica circular (Nicolau Netto, 2019) que considera que os melhores artigos são publicados nos melhores periódicos.

Por isso, pode-se dizer que, atualmente, um pesquisador produtivo não é apenas um cientista que publica, mas um pesquisador que publica em determinadas revistas e uma quantidade específica de artigos por ano; um

---

<sup>38</sup> Um novo modelo do Qualis Referência entrou em vigor a partir de janeiro de 2023. A principal alteração foi a classificação única pela área em que cada periódico possui maior uso (com maior número de publicações entre 2013 e 2019), denominada área-mãe. Assim, cada periódico passou a ser classificado em um único estrato, sendo A1 o mais elevado, seguido em ordem decrescente de A2, A3, A4, B1, B2, B3, B4 e C, tendo esse último peso zero na avaliação. Outra diferença é o uso de indicadores objetivos (tendo como referência os indicadores bibliométricos CiteScore, Fator de Impacto – Journal Citation Reports (JCR), e índices h5, h10, e seus percentis), desconsiderando fatores discricionários como pertinência ou relevância do periódico para a área de avaliação (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2023).

periódico com credibilidade não é apenas aquele que é reconhecido pelos membros de uma disciplina científica, mas aquele que apresenta uma preferência ranqueada em sistemas de classificação (Mateddi; Spiess, 2017, p. 637).

Essas categorias de classificação acarretam uma série de consequências, influenciando as decisões dos pesquisadores sobre os veículos de publicação, alterando as rotinas editoriais das revistas e instituindo indiretamente modelos de periódicos – que, por serem mais bem conceituados, são adotados como parâmetro na elaboração de novas revistas, interferindo diretamente na captação de recursos de fomento por programas de pós-graduação (Nascimento, 2016).

Desse modo, o uso de métricas para avaliação dos periódicos introduz uma equivalência entre avaliação, classificação e controle da atividade científica. Se, anteriormente a esse conjunto de normas, já havia em cada disciplina uma hierarquia não explicitada de revistas científicas, com o emprego de medidas quantitativas, ocorre a institucionalização desse processo (Mateddi; Spiess, 2017).

Isso faz com que os autores, na busca por qualificarem suas publicações, tenham a tendência de evitar revistas com baixo Qualis e direcionem suas publicações para as revistas mais bem ranqueadas. Estas são, geralmente, as revistas mais propriamente voltadas para os pares, de modo que a prioridade por publicar nesses espaços implica, indiretamente, a predileção pela comunicação restrita à comunidade científica (Nicolau Netto, 2019).

Na área de Sociologia, o Qualis tornou-se fundamental para a qualificação dos programas, favorecendo a padronização das revistas brasileiras (Barreira; Côrtes; Lima, 2018) e promovendo o aumento do número total de artigos e de publicações nos estratos superiores de classificação, como evidencia a comparação feita por Michel Nicolau Netto (2019) entre a produção de artigos por estrato de avaliação em 2013 e 2017 na área de Sociologia. A Tabela 1 permite a visualização dos dados obtidos pelo autor.

**Tabela 1: Comparação da produção de artigos segundo avaliações CAPES 2013 (2010-2012, Período 1) e CAPES 2017 (2013-2016, Período 2).**

	Dados do PPG	Bibliográfica												
		Artigos	Artigos completos publicados em periódicos técnico-científicos											
Ano base	Nº de programas	Total	A1	A2	B1	B2	B3	B4	B5	C	NC	NP	A1+A2	A1+A2+B1
2017	52	8059	891	569	970	638	882	1506	515	401	0	676	1460	2430
2013	53	5169	493	210	660	540	422	676	1091	844	233	0	703	1363

Fonte: Nicolau Netto, 2019, p. 218.

Ao enfatizar a publicação de artigos, essa forma de avaliação acarreta o chamado “papirocentrismo”, em que o artigo se torna o centro da avaliação científica, e produz anomalias nas comunicações científicas, tais como casos frequentes de plágio, autocitação, publicações repetitivas e atribuição de autoria indevida (Mattedi; Spiess, 2017).

Assim, ao qualificar quantitativamente as produções, o Qualis se torna capaz de influenciar os direcionamentos das pesquisas científicas e orientar o sentido da própria qualidade, representando para o senso comum científico a classificação da qualidade dos periódicos, ainda que a CAPES declare que

Esse instrumento tem por objetivo *exclusivo* auxiliar na análise da produção intelectual dos programas para fins da avaliação da pós-graduação. A CAPES não recomenda e não se responsabiliza pela utilização do Qualis como uma fonte de classificação da qualidade dos periódicos científicos para outros fins que não a avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior, 2023, p. 1) (grifos do autor).

Com isso, essa estratificação baliza a atuação dos periódicos e dos autores pela padronização das práticas e pela busca por maior indexação. Isso modifica, por consequência, as formas de divulgação e de produção do conhecimento (Frigeri; Monteiro, 2014), repercutindo, inclusive, na produção de livros.

Sendo essa, historicamente, a forma principal de divulgação científica na área de Humanidades, a CAPES criou o Qualis-Livros para avaliação dos livros publicados por docentes e discentes, sendo utilizado pela área de Sociologia desde o triênio 2004-2006 e compondo, atualmente, 30% do escore atribuído à produção intelectual dos programas<sup>39</sup>.

Os livros são avaliados pelo comitê assessor, tendo como referência sua qualidade e pertinência em relação à proposta e às linhas de pesquisa dos programas, assim como sua relevância para os impactos regionais, nacionais e internacionais. Com base nesse direcionamento, são classificados em cinco categorias, em ordem descendente: L4, L3, L2, L1 e Não Livros acadêmicos ou didáticos. A classificação nos níveis L1 a L4 é determinada pela pontuação atribuída pela área aos aspectos formais, tipo e natureza da obra e pela avaliação do conteúdo, sendo os estratos superiores (L3 e L4) reservados para as obras de maior importância no desenvolvimento científico da área e na formação de mestres e doutores (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2017).

Essa classificação, entretanto, não evita a diminuição da publicação de pesquisas sob a forma de livros, pois mesmo que eles continuem sendo valorizados, “o tempo do livro não cabe

---

<sup>39</sup> Os outros 70% correspondem à publicação de artigos.

no tempo da avaliação dos nossos programas” (Nicolau Netto, 2019, p. 225), já que esta exige um ritmo de publicação de resultados que não comporta o intervalo necessário para a pesquisa e a produção de reflexões no formato de livro.

Nesse cenário, a publicação de capítulos de livros em coletâneas com outros autores torna-se uma forma de divulgar os trabalhos e pontuar nas avaliações<sup>40</sup>, além de aumentar as chances de o trabalho ser citado, trazendo vantagens para os pesquisadores e instituições envolvidas, ao fortalecer uma rede de colaboração (Antunes, 2019).

O ritmo de publicações exigido pela avaliação também dificulta que os pesquisadores mudem de objeto de pesquisa. Como o investimento de tempo necessário para a construção de um novo objeto não atende à exigência de constantes publicações de resultados pela avaliação, isso produz a tendência de que os pesquisadores não apenas continuem se dedicando ao mesmo objeto, mas também que façam recortes cada vez menores dele, já que o trabalho não é primordialmente orientado pela temporalidade da ciência, e sim da avaliação (Nicolau Netto, 2019).

Sendo quantitativista e competitiva, a avaliação da pós-graduação provoca mudanças nos objetivos, valores e processos educativos dos programas, ao se pautar em uma lógica de eficiência institucional, que busca mensurar a performance e a produtividade, minimizando aspectos como a história, a identidade e a inserção social das instituições, e debilitando valores importantes para a comunidade científica, como autonomia intelectual e independência política (Oliveira; Fonseca, 2010).

Essa avaliação funda-se na crença de que não somente é necessário avaliar a produção e as práticas científicas, mas de que

só existe o que é avaliável, de que há critérios objetivos para a avaliação, de que boa avaliação é sinônimo de qualidade, de que se pode avaliar a partir de pressupostos, tal qual a medição da qualidade de um artigo pela revista em que é publicado (Nicolau Netto, 2019, p. 216).

Isso faz com que os critérios quantitativos de publicação sejam tratados como determinantes da qualidade e da profundidade das análises realizadas pelos pesquisadores e, indiretamente, da excelência das instituições a que eles são vinculados (Nascimento, 2016).

A finalidade da avaliação é extrapolada, deixando de somente produzir informações sobre o desempenho das áreas e dos programas para o governo, e se tornando o principal critério para que a comunidade científica pense o próprio trabalho intelectual.

---

<sup>40</sup> Os capítulos são considerados tendo por unidade de referência o livro no qual foram publicados, de modo que a soma de capítulos na mesma coletânea não pode ultrapassar a pontuação de uma obra integral. A publicação de artigos e/ou capítulos pode somar mais pontos para o programa e o pesquisador do que o lançamento de um livro.

Um conjunto de procedimentos criados para embasar políticas públicas passa a ser utilizado como parâmetro para determinar o que é pertinente e bom dentro do campo acadêmico, de modo que quanto mais os pesquisadores se adaptam a eles, mais esses procedimentos e normas ordenam as áreas de conhecimento, tornam-se critérios de autoridade científica, o que vem ocorrendo na área de Sociologia (Nicolau Netto, 2019).

Por conseguinte, a avaliação da pós-graduação pela CAPES, somada aos editais de financiamento e de bolsas de pesquisa de outras agências de fomento, principalmente do CNPq, faz com que os professores-pesquisadores concebam o trabalho intelectual conforme as expectativas desses sistemas, instituindo uma forma de produção e divulgação da pesquisa centrada na pós-graduação, constituindo-se como uma “ortodoxia evidente” (Grenfell, 2018), cujos princípios de hierarquização tendem a direcionar as práticas científicas dos agentes que participam do campo acadêmico.

### **3.4 Desnaturalização da produção e divulgação científicas**

A ordem científica engloba, além da ciência oficial, constituída pelos recursos científicos herdados do passado – manifestos no presente como instrumentos, obras, instituições, hábitos científicos, esquemas geradores de percepção, de apreciação e ação –, o conjunto de instituições que têm em seu cerne garantir e regulamentar a produção e a circulação dos produtos científicos e a formação de seus produtores (Bourdieu, 1983).

A amnésia da gênese é inerente a todos os processos de institucionalização, de modo que é necessário recuperar a construção histórica dos princípios de divisão que estruturam o campo, tratando-os como objetos de disputas entre seus participantes. A instituição comumente se apresenta de forma naturalizada àqueles que fazem parte do campo, pressupondo uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais dos agentes e as estruturas objetivas do espaço social, levando-os a desconsiderar as condições históricas e sociais que possibilitaram a instauração de determinadas visões de mundo e das obras culturais, percebidas como óbvias, produzindo a *illusio* (Bourdieu, 2011).

Como essa noção enfatiza, as crenças mobilizadas pelos agentes em relação aos princípios de classificação e aos investimentos e expectativas resultantes das apostas no jogo, não são a aceitação ingênua de um discurso oficial; tampouco provêm da livre aceitação dos agentes em relação a ele, mas resultam de processos de inculcação de um arbitrário cultural que decorre de uma série de disputas entre agentes individuais e institucionais ocupantes de posições antagônicas.

Os objetivos e valores que se impõem aos professores-pesquisadores como definitivamente evidentes e necessários, constituídos na relação entre *habitus* e campo, por serem simultaneamente a condição e o produto do funcionamento do campo, levam ao recalque de que as instituições e normas que fazem parte dele são resultantes de atos de instituição e legitimação historicamente estabelecidos, os quais se relacionam diretamente com o aparato estatal (Miraldi, 2015).

As práticas do Estado coagem a autonomia relativa dos campos sociais, interferindo no poder de decisão dos agentes e em sua dinâmica de funcionamento (Miraldi, 2015), e impõem-se duplamente na ordem científica – na objetividade, por meio de diretrizes orçamentárias e regulações institucionais; e na subjetividade, nas estruturas mentais, sob a forma de princípios de visão e divisão –, contribuindo para que sejam admitidas como evidentes um grande número de práticas e de instituições (Bourdieu, 2001a).

No Brasil, como visto, a institucionalização da Sociologia no campo acadêmico é parte de um esforço de construção das representações do Estado, atuando em um domínio onde sua influência se evidencia de modo particular: o da produção simbólica (Bourdieu, 1990).

Cientistas sociais e Estado têm se relacionado de forma intensa no país, por vezes como aliados, por vezes como opositores, seja pelo exercício direto de funções estatais pelos cientistas sociais, da sua contestação às políticas de diferentes governos, ou de sua atuação como membros da comunidade científica, ocupando postos executivos em instituições e órgãos governamentais, constituindo-se como “parte integrante do sistema político[,] e por essa razão tendem quase sempre a se comportar como atores políticos cômicos, senão do espaço a que podem almejar, de seus instrumentos de combate” (Miceli, 1989, p. 11).

Por terem como objeto de lutas o poder de “produzir, impor e inculcar a representação legítima do mundo social” (Bourdieu, 1983, p. 148), que se encontra também em disputa pelas classes no campo da política, as Ciências Sociais em seus embates internos, por maior que seja sua autonomia relativa, não são nunca completamente independentes das pugnas travadas externamente a elas, e dificilmente adquirem o grau de autonomia detido pelas Ciências Naturais (Bourdieu, 1983).

Situando-se na parte mais baixa da hierarquia social das ciências, precisam do apoio do Estado para aumentar sua independência quanto a demandas externas a elas, mas por esse motivo correm um risco significativo de perderem sua autonomia, graças à maior interferência estatal (Bourdieu, 1990).

Em resposta a essas condições, as Ciências Sociais comumente adotam estratégias de fechamento, por meio da circulação restrita de seus produtos e da priorização da busca por

reconhecimento no interior da comunidade científica (Bourdieu, 1983), colocando o capital científico como o princípio predominante de classificação e hierarquização em suas disputas internas (Bourdieu, 1994).

Como demonstrado, essas especificidades tornam ainda mais fundamentais o entendimento dos efeitos da regulamentação da pós-graduação por agências estatais, como o CNPq e a CAPES, sobre os programas de pós-graduação em Ciências Sociais e Sociologia, e sobre o trabalho dos professores-pesquisadores que neles atuam.

Como demonstram Irllys Barreira, Soraya Côrtes e Jacob Carlos Lima (2018), ao tratarem das características atuais do campo da pós-graduação em Sociologia no Brasil, a institucionalização dessa etapa de ensino no país contribuiu para formar uma nova “cultura acadêmica”, associada às normas e ritos periódicos de aferição de conceitos e de classificação hierárquica da qualidade da produção acadêmica. Como manifestação dessa nova cultura, os autores apontam a estruturação de linhas de pesquisa, a uniformização da formação do corpo docente, a busca por qualificar a produção científica e uma relativa padronização curricular dos cursos – no que diz respeito à teoria sociológica e à metodologia de pesquisa.

Ao mesmo tempo em que o citado sistema de regulamentação da pós-graduação e da pesquisa científica estruturou hierarquicamente os programas, publicações científicas e professores-pesquisadores, baseando-se em e propagando uma forma positivista e produtivista de compreensão da ciência, ele alterou o sistema de classificação preexistente, que era fortemente dependente do pertencimento a instituições de ensino com prestígio, localizadas no eixo São Paulo - Rio de Janeiro, que apresentava tendências a estabilidade hierárquica e oferecia possibilidades limitadas de mobilidade no interior de sua estrutura classificatória.

A representação de ciência presente na cientometria se manifesta materialmente por meio dos organismos de avaliação científica, e regulamenta parte significativa das ações dos participantes do campo acadêmico, produzindo princípios burocráticos que, além de rotinizados, são internalizados pelos agentes, passando a constituir parte da cultura desse campo, mobilizando um sistema de crenças que se atualizam, mesmo com as críticas e problemas desse sistema (Ortiz, 2008).

Assim,

ao longo dos últimos anos esse espaço conhece profundas transformações; o processo de avaliação introduziu uma outra representação do que seria o valor, autoridade. Difundida pelas instâncias internas que o constituem, universidades e institutos de pesquisa, ela é também reapropriada pelos pesquisadores na tentativa de concorrer por melhores posições. O ideal quantitativo adquire, assim, legitimidade institucional (Ortiz, 2008, p. 159).

A estrutura do espaço social acadêmico da pós-graduação em Sociologia e Ciências Sociais é influenciada diretamente pelo sistema de regulamentação e de avaliação, tanto nas posições ocupadas pelos programas das universidades estaduais paulistas em relação aos demais, quanto no volume e configuração dos capitais detidos pelos professores-pesquisadores que os compõem, sendo crucial analisar relacionalmente este espaço para compreender suas práticas acadêmico-científicas e sua maior ou menor adesão ao produtivismo acadêmico, conforme apresentado a seguir.

## **4 MAPEAMENTO DO CAMPO ACADÊMICO: OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA E SEUS AGENTES NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PAULISTAS**

Esta seção volta-se para a apresentação e análise dos resultados da pesquisa quanto à posição dos programas de pós-graduação em Sociologia e Ciências Sociais das universidades estaduais paulistas em relação aos demais programas da área de Sociologia no campo acadêmico. São apresentados os dados estatísticos referentes à formação acadêmica, atuação profissional e produção bibliográfica dos professores-pesquisadores desses programas, bem como a análise dos resultados da ACM dos bancos de dados Produção, Produtividade e Qualis.

### **4.1 A posição dos programas de pós-graduação em Sociologia das universidades estaduais paulistas no campo acadêmico**

Como mencionado na segunda seção da tese, na teoria da prática bourdieusiana as abordagens objetivista e subjetivista constituem momentos da investigação, articulados dialeticamente com o intuito de valer-se de suas ferramentas conceituais e explicativas e, ao mesmo tempo, ultrapassar suas limitações para

[...] capturar a relação histórico-dialética entre as trajetórias biográficas dos atores individuais e a reprodução/transformação histórica de estruturas coletivas, tal como essa relação é corporificada em *práticas sociais* (Peters, 2013, p.51) (grifos do autor).

O modo de conhecimento objetivista é reconhecido por Bourdieu devido à importância da análise de padrões de comportamento e de sistemas de relações independentes da consciência dos indivíduos. Como etapa da pesquisa, a análise objetivista contribui para o entendimento das condições sociais presentes na gênese da experiência (tácita e familiar) do mundo social pelos agentes, para a análise das coações estruturais e dos efeitos sociais que resultam das práticas individuais, sem que sejam percebidos com clareza pelos indivíduos (Peters, 2013).

Ao demonstrar as origens sociais do *habitus*, esquemas simbólicos internalizados pelos agentes em suas experiências com o mundo social, que constituem disposições mentais e corporais variáveis conforme suas condições sociais de produção, o autor aborda, ao mesmo tempo, a diversidade de contextos históricos e as diferentes posições ocupadas pelos agentes que participam de um mesmo campo, em virtude da disparidade de seus capitais.

A variação dessas posições produz coações estruturais particulares sobre os agentes nelas situados, influenciando diretamente suas práticas e representações, uma vez que os “pontos de vista” sobre o mundo social são sempre “vistas de um ponto” determinado desse mundo (Bourdieu; Wacquant, 2008).

Para se chegar às posições ocupadas pelos professores-pesquisadores estudados por esta pesquisa, partimos da posição dos programas de pós-graduação em Sociologia e Ciências Sociais das universidades estaduais paulistas em relação aos demais programas da área no campo acadêmico, tomando como referência indicadores presentes na Avaliação Quadrienal da CAPES (2017) e no Documento de Área de Sociologia (2019)<sup>1</sup>.

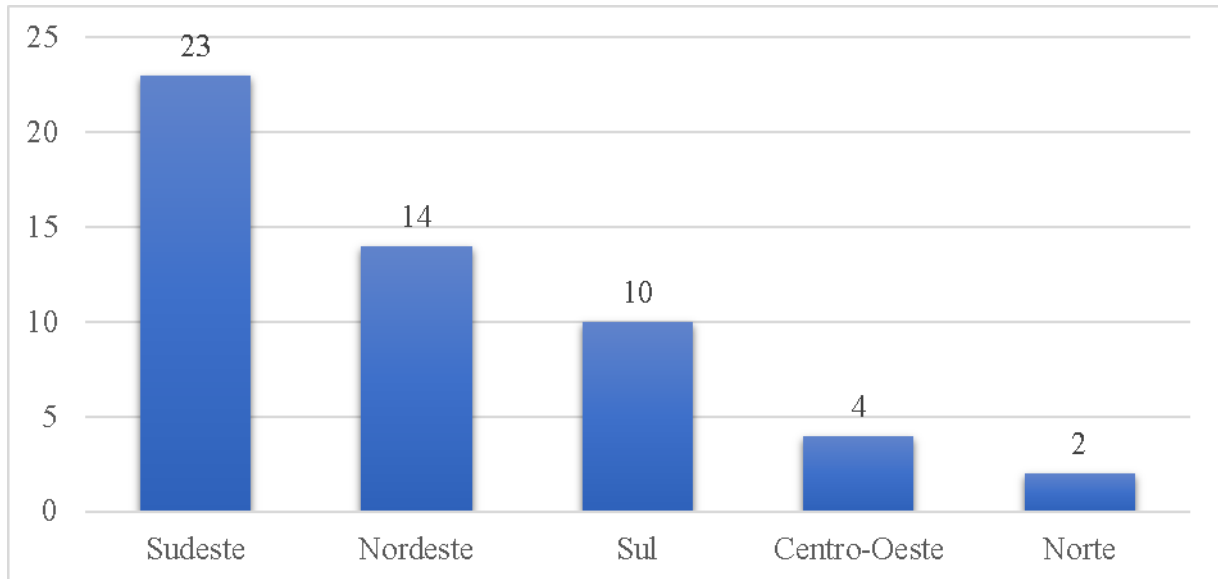
A área de Sociologia abarca 53 programas de pós-graduação, sendo que 32 programas contam com cursos de mestrado e doutorado, 18 programas possuem apenas cursos de mestrado, um programa possui apenas o curso de doutorado e dois programas são compostos por cursos de mestrados profissionais. A maioria ocorre em universidades federais (32), seguida por programas em universidades estaduais (13) e universidades e faculdades particulares ou comunitárias (8).

Há programas de pós-graduação disciplinares em Sociologia, e transdisciplinares, que integram as áreas de Antropologia, Sociologia e Ciência Política. A maioria dos programas é de Ciências Sociais (24) e Sociologia (21), havendo também programas de Sociologia Política (3), Sociologia e Antropologia (2), Sociologia e Política (1), Ciências Sociais para o Ensino Médio (1) e Planejamento e Políticas Públicas (1). Porém, com a expansão das áreas de Antropologia e Ciência Política na pós-graduação, tem crescido a tendência à divisão de programas de Ciências Sociais em programas disciplinares (CAPES, 2017).

Quanto à distribuição regional, evidencia-se uma crescente tendência à descentralização, conforme destacado por Irllys Barreira, Soraya Côrtes e Jacob Carlos Lima (2018), havendo 23 programas na região Sudeste, 14 programas no Nordeste, 10 programas na região Sul, quatro na região Norte e dois programas no Centro-Oeste, conforme exposto no gráfico a seguir.

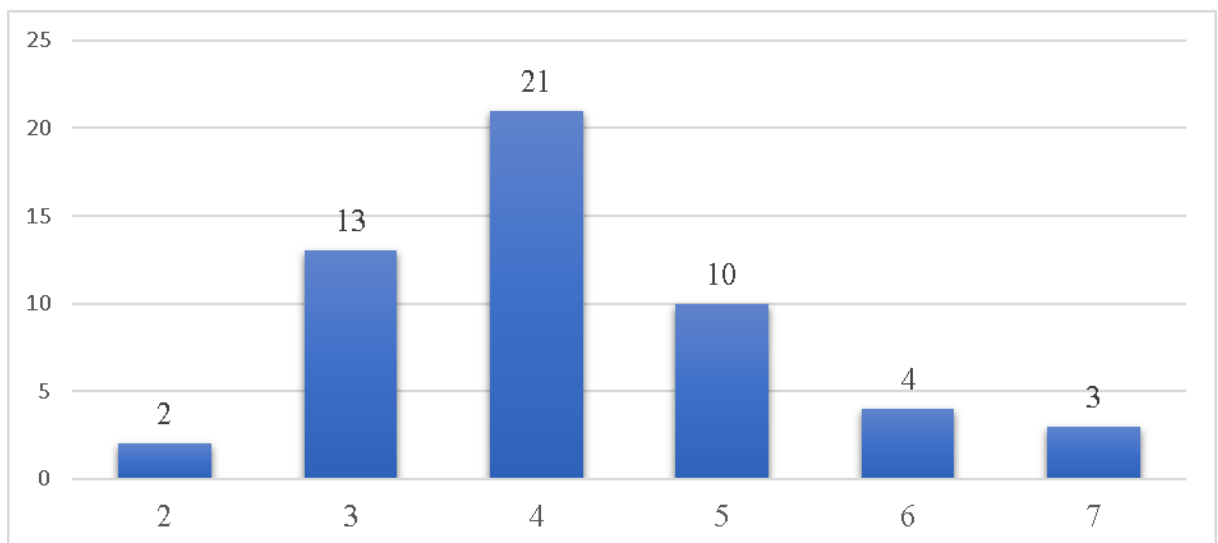
---

<sup>1</sup>Conforme recomendado por Bourdieu (2011), o emprego desses indicadores como referências não se limitou a tratá-los como instrumentos de pesquisa. Sua relevância é reconhecida para os participantes do campo acadêmico, sobretudo na pós-graduação, assim como os correspondentes efeitos para a distribuição de capital científico e econômico para as instituições e pesquisadores, o que justifica essa escolha metodológica na construção do objeto de pesquisa. O mesmo ocorre com o emprego de indicadores relacionados à avaliação da pós-graduação e aos editais do CNPq para a bolsa de produtividade em pesquisa, utilizados adiante para o mapeamento das posições dos professores-pesquisadores no espaço social.

**Gráfico 1 - Programas de pós-graduação da área de Sociologia agrupados por região**

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2017. Elaboração da pesquisadora.

No documento de avaliação quadrienal da CAPES de 2017, observa-se que dois programas possuem nota 2 (4%), 13 programas possuem nota 3 (24%), 21 programas possuem nota 4 (40%) – sendo este o estrato de avaliação mais presente na área –, 10 programas possuem nota 5 (19%), quatro programas possuem nota 6 (7%) e três programas possuem nota 7 (6%)<sup>2</sup>, conforme se visualiza no Gráfico 2. A soma dos dois estratos superiores corresponde a 13% do total, evidenciando seu caráter seletivo.

**Gráfico 2 - Programas de pós-graduação da área de Sociologia agrupados por notas**

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2017. Elaboração da pesquisadora.

<sup>2</sup> Uma tabela com as informações detalhadas de cada programa (sigla da IES, nome do programa, nível e nota) encontra-se no Apêndice H.

A Tabela 2 expõe a distribuição dos programas de pós-graduação por nota de avaliação, conforme o nível do programa. Podemos observar que todos os programas dos estratos superiores possuem mestrado e doutorado, sendo a nota 4 relativa a programas em todos os níveis, e a nota 2, insuficiente para a validação do programa pela CAPES, corresponde a programas que possuem apenas mestrado.

**Tabela 2 - Notas dos programas de pós-graduação (2013-2016)**

Nível dos Programas	Notas na avaliação quadrienal de 2013-2016						Total
	2	3	4	5	6	7	
<b>Doutorado</b>			1				<b>1</b>
<b>Mestrado</b>	2	9	7				<b>18</b>
<b>Mestrado Profissional</b>		1	1				<b>2</b>
<b>Mestrado/Doutorado</b>		3	12	10	4	3	<b>32</b>
Total	2	13	21	10	4	3	53

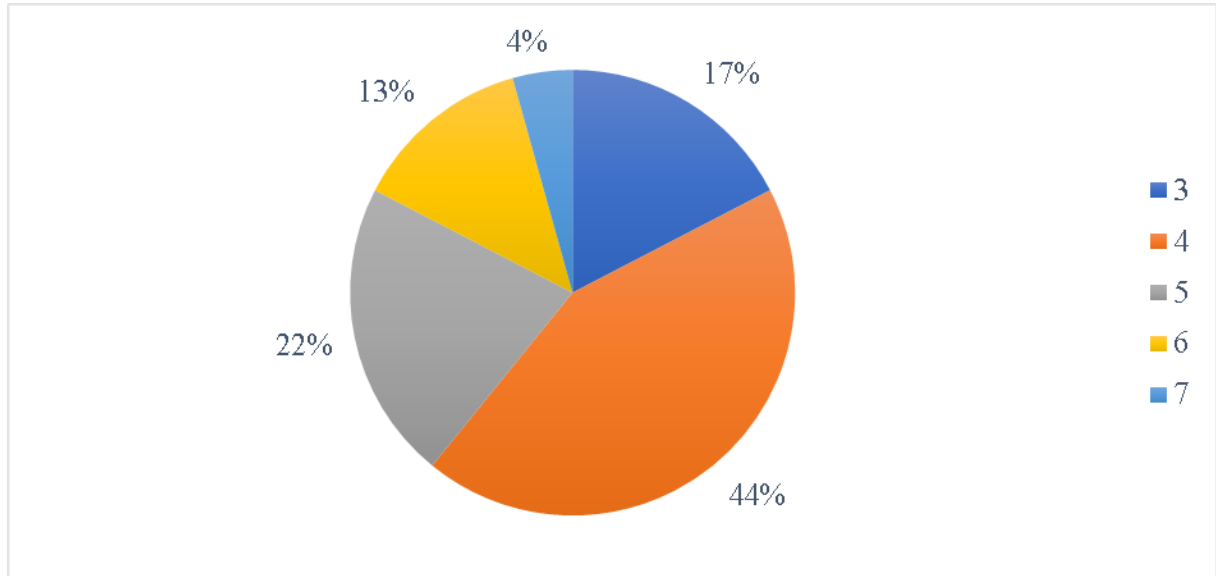
Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2017.

A distribuição das notas dos programas, conforme a região, reforça a tendência à descentralização, pois no relatório de avaliação quadrienal da CAPES (2017) há programas com notas 7, 6 e 5 nas regiões Sudeste, Sul, Norte e Centro-Oeste. Os programas com notas 4 e 3 concentram-se principalmente nas regiões Nordeste e Sudeste.

Na região Sudeste, a maioria dos programas está localizada no Rio de Janeiro (9) e em São Paulo (8), havendo quatro programas em Minas Gerais e dois no Espírito Santo. Assim como ocorre nacionalmente, na região Sudeste a maioria das instituições de ensino que sediam os programas são federais (10), seguidas de instituições estaduais (8), e particulares ou comunitárias (5).

Quanto à distribuição das notas, na região Sudeste, a maioria dos programas possui nota 4 (10), mas diferentemente da realidade nacional, o segundo estrato mais presente é o de nota 5, com cinco programas. Há quatro programas com nota 3, três programas com notas 6, e um programa com nota 7 (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2017).

O Gráfico 3, apresentado a seguir, permite a visualização dessa distribuição das notas dos programas da região Sudeste, e o Quadro 7 detalha a nota de cada programa, com destaque para os programas de Sociologia da USP e UNICAMP, para os programas de Ciências Sociais da UNICAMP, UNESP/Araraquara e UNESP/Marília, selecionados para análise nesta pesquisa.

**Gráfico 3 - Notas dos programas da área de Sociologia da região Sudeste**

FONTE: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2017. Elaboração da pesquisadora.

**Quadro 7 - Notas dos programas de pós-graduação na área de Sociologia na região Sudeste**

<b>Sigla IES</b>	<b>Nome do programa</b>	<b>Estado</b>	<b>Nota</b>
<b>PUC/MG</b>	Ciências Sociais	MG	5
<b>PUC/SP</b>	Ciências Sociais	SP	3
<b>PUC-RIO</b>	Ciências Sociais	RJ	4
<b>UCAM</b>	Sociologia e política	RJ	3
<b>UENF</b>	Sociologia política	RJ	4
<b>UERJ</b>	Ciências Sociais	RJ	5
<b>UERJ</b>	Sociologia	RJ	5
<b>UFES</b>	Ciências Sociais	ES	4
<b>UFF</b>	Sociologia	RJ	4
<b>UFJF</b>	Ciências Sociais	MG	4
<b>UFMG</b>	Sociologia	MG	5
<b>UFRJ</b>	Sociologia e antropologia	RJ	7
<b>UFRRJ</b>	Ciências Sociais em desenvolvimento, agricultura e sociedade	RJ	5
<b>UFRRJ</b>	Ciências Sociais	RJ	4
<b>UFSCAR</b>	Sociologia	SP	6

UFU	Ciências Sociais	MG	3
UNESP/ARAR	Ciências Sociais	SP	4
UNESP/MAR	Ciências Sociais	SP	4
UNICAMP	Sociologia	SP	6
UNICAMP	Ciências Sociais	SP	4
UNIFESP	Ciências Sociais	SP	4
USP	Sociologia	SP	6
UVV	Sociologia política	ES	3

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2017.

Ao se colocar o estado de São Paulo em foco, observa-se que os três programas de pós-graduação em Sociologia (USP, UNICAMP e UFSCar) possuem nota 6, e que os programas de pós-graduação em Ciências Sociais possuem nota 4 (UNICAMP, UNESP/Araraquara, UNESP/Marília e UNIFESP) ou nota 3 (PUC). Entretanto, ao comparar esse recorte com os dados nacionais presentes no Apêndice H, verificamos que não ocorre correlação entre a nota dos programas e sua disciplinaridade ou transdisciplinaridade, corroborando a complexidade da avaliação e a diversidade de itens que a compõe e que produzem o resultado.

Os cursos do PPGS-USP foram criados em 1971, estando no estrato mais elevado de avaliação da CAPES em 1996, quando os níveis eram divididos em A, B, C e D, e mantendo a nota mais elevada de 1998 a 2014, no “Modelo CAPES de Avaliação”. A nota passou a ser 6 na última avaliação quadrienal, em 2017<sup>3</sup>.

O mestrado em Sociologia da UNICAMP foi criado em 1974 e o doutorado em 2003. O programa obteve nota A em 1996, e de 1998 a 2009 possuía nota 5, passando a ter nota 6 a partir de 2010.

O doutorado em Ciências Sociais da UNICAMP existe desde 1985, possuindo nota A em 1996, nota 6 de 1998 a 2009, nota 5 de 2010 a 2014, e nota 4 desde 2017.

O curso de mestrado em Sociologia do campus da UNESP em Araraquara foi criado em 1981, e o de doutorado em 1993, passando o programa a ser de Ciências Sociais em 2011. Em 1996 o estrato de avaliação da CAPES era B, tornando-se nota 4 em 1998, e passando a nota 5 de 2001 a 2009. Desde 2010 a nota do programa é 4.

<sup>3</sup> Como abordado na terceira seção da tese, a avaliação da pós-graduação é realizada pela CAPES desde 1976, classificando os cursos com conceitos de A a D até a implantação do “Modelo CAPES de avaliação”, em 1998, que passou a classificar os programas com conceitos de 2 a 7.

O mestrado em Ciências Sociais da UNESP no campus de Marília foi criado em 1999, e o doutorado em 2006, ambos sob o “Modelo CAPES de Avaliação”. Entre 1998 e 2001 a nota do mestrado foi 3, e desde 2004 a nota continua 4.

As notas dos programas, por ano de avaliação, encontram-se no Quadro 8.

**Quadro 8 - Notas dos programas de pós-graduação da área de Sociologia das universidades estaduais paulistas por ano**

	1996	1998	2001	2004	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2017
<b>PPPGS-USP</b>	A	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	6
<b>PPGS-UNICAMP</b>	A	5	5	5	5	5	5	6	6	6	6	6	6
<b>PPGCS-UNICAMP</b>	A	6	6	6	6	6	6	5	5	5	5	5	4
<b>PPGCS-UNESP/AR</b>	B	4	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4
<b>PPGCS-UNESP/MAR</b>	-	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

Fonte: Plataforma Sucupira. 2022. Elaboração da pesquisadora. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/consultaFichaAvaliacao.jsf>

A estratificação dos periódicos científicos, como apontado na terceira seção desta tese, também é significativa para o posicionamento dos programas de Sociologia no campo acadêmico. Conforme exposto por Irllys Barreira, Soraya Côrtes e Jacob Carlos Lima (2018), ao analisarem os dados do Documento da Área de Sociologia (2019a), constatamos a existência de 27 revistas científicas vinculadas a programas de pós-graduação na área de Sociologia, das quais nove (33%) estão classificadas nos estratos A1 e A2, enquanto 12 (44%) estão classificadas no estrato B1. Em outras palavras, 78% dos periódicos científicos produzidos pelos programas da área estão nos estratos superiores. Desses periódicos, sete são de programas da Região Sudeste, seis da Região Nordeste, seis da Região Sul, um da Região Norte, e um da Região Centro-Oeste. Dentre os programas de pós-graduação estudados nesta pesquisa, o programa da USP publica a revista “Tempo Social”, classificada como A1 pelo Qualis Periódicos desde antes da década de 1990; o programa da UNESP de Araraquara publica a revista “Estudos de Sociologia”, classificada como B1 desde 1996, conforme destacado no

Quadro 9. Os periódicos científicos produzidos pelos demais programas são vinculados a linhas ou grupos de pesquisa, por isso não constam no Documento de Área da CAPES.

**Quadro 9 - Revistas de programas de pós-graduação da área de Sociologia, por ano de criação e Qualis (2017)**

Revista	PPG a que está vinculada	Ano de criação	Qualis
Revista Dados	Sociologia UERJ	Anterior à década de 1990	A1
Revista de Ciências Sociais	Sociologia UFC		B1
Cadernos do NAEA	Ciências Sociais UFPA		B1
Raízes	Ciências Sociais UFGC		B2
Política & Trabalho	Sociologia UFPB-JP		B1
Sociedade e Estado	Sociologia UNB		A1
Cadernos do CRH	Ciências Sociais UFBA		A1
Tempo Social	Sociologia USP		A1
Cadernos de Sociologia	Sociologia UFRGS	1990	A1
Estudos Sociedade e Agricultura	CPDA UFRRJ	1993	B1
Sociedade e Política	Sociologia UFPR	1993	B1
Estudos de Sociologia	Sociologia UFPE	1995	B1
Estudos de Sociologia	Ciências Sociais (então Sociologia) UNESP/AR	1996	B1
Mediações	Ciências Sociais UEL	1996	B1
Teoria & Sociedade	Sociologia UFMG	1997	B5
Novos Cadernos NAEA <sup>4</sup>	Sociologia e Antropologia (então Ciências Sociais)	1998	B1
Tomo	Sociologia FUFSE	1998	B1
Sociedade & Cultura	Sociologia UFG	1998	B2
Interseções	Ciências Sociais UERJ	1999	B1
Sociologias <sup>5</sup>	Sociologia UFRGS	2000	A1
Civitas	Ciências Sociais PUCRS	2001	A1

<sup>4</sup> Substitui Cadernos NAEA.

<sup>5</sup> Substitui Cadernos de Sociologia.

<b>Revista</b>	<b>PPG a que está vinculada</b>	<b>Ano de criação</b>	<b>Qualis</b>
Política & Sociedade	Sociologia e Política UFSC	2002	B1
Público & Privado	Sociologia (então Políticas Públicas e Sociedade) UECE	2003	B2
Pós Ciências Sociais	Ciências Sociais UFMA	2004	B1
Revista de Ciências Sociais	Ciências Sociais UNISINOS	2005	A2
Contemporânea	Sociologia UFSCar	2011	A2
Sociologia & Antropologia	Sociologia e Antropologia UFRJ	2011	B1
Século XXI	Ciências Sociais UFSM	2011	B2
Norus – Novos Rumos Sociológicos	Ciências Sociais UFPEL	2013	B3

Fonte: Barreira; Côrtes; Lima (2018).

Com base nos dados apresentados, podemos iniciar a análise relacional dos programas estudados em conexão aos demais programas da área de Sociologia. Como visto, a maioria dos programas de pós-graduação na área de Sociologia estão em instituições federais, sendo as universidades estaduais o segundo tipo mais comum, tanto nacionalmente quanto na Região Sudeste. Esta região abriga a maioria dos programas de Sociologia, o que se deve ao processo histórico de institucionalização dessa área do conhecimento no Brasil, tanto nos cursos de graduação em Ciências Sociais, quanto na pós-graduação, sobretudo através da Escola Livre de Sociologia e Política e da USP, em São Paulo.

A importância do estado para a área de Sociologia se evidencia ao se analisar a distribuição das notas dos programas. Apesar de os três programas com nota 7 estarem distribuídos pelas regiões Centro-Oeste (UNB), Sul (UFRGS) e Sudeste (UFRJ), em relação ao segundo maior estrato, de nota 6, dos quatro programas que a possuem, três estão em São Paulo (UFSCar, PPGS-UNICAMP e PPGS-USP)<sup>6</sup>, o que indica a relevância do processo histórico de institucionalização da área no estado para a condição atual da pós-graduação nesses programas.

A observação das notas de cada programa estudado ao longo do tempo propicia um melhor entendimento das especificidades de cada um. A manutenção das notas do PPGS-USP no estrato mais alto por quase 20 anos é um forte indício de sua excelência e prestígio, bem

<sup>6</sup> A exceção é o programa da Universidade Federal de Pernambuco.

como da distinção que confere a seus pós-graduandos e docentes no campo acadêmico, assim como a avaliação A1 da revista *Tempo Social* no Qualis Periódicos.

O aumento da nota 5 para 6 pelo PPGS-UNICAMP é um sinal importante de diferenciação no campo científico, em relação aos demais programas, pois não se trata somente do aumento da nota, mas da saída de um nível de avaliação mediano<sup>7</sup>, mais comum estatisticamente, para um estrato cujo acesso é mais limitado, o que indica melhorias significativas no cumprimento dos requisitos da avaliação da CAPES.

A diminuição da nota do PPGCS-UNICAMP, de 6 para 5 e, depois, para 4, também se mostra um dado interessante para a pesquisa, por acarretar uma série de pressões para o programa e seus professores-pesquisadores, devido aos padrões quantitativistas e produtivistas de avaliação da CAPES, e às exigências de adequação a esses padrões para obtenção de verbas das agências de fomento.

Essas pressões se manifestam também no PPGCS-UNESP/AR e PPGCS-UNESP/MAR, pois embora este tenha melhorado a nota de 3 para 4 ao longo do período avaliado, a pertença a estratos menos elevados de classificação significa mais dificuldades orçamentárias para os cursos. No caso dos cursos de Araraquara, a diminuição da nota 5 para 4 pode aumentar os constrangimentos para a adequação aos critérios de avaliação pelos professores-pesquisadores, por implicar a perda de autoridade científica no campo.

Tais considerações são fundamentais para o mapeamento das posições dos professores-pesquisadores no campo acadêmico. Entretanto, é necessário não as vincular somente ou prioritariamente ao seu pertencimento como docentes a cada um desses programas, pois há diversos outros fatores que contribuem para a aquisição de capital científico “puro” ou institucional, em diferentes quantidades, nas disputas relativas a esse campo.

Para a compreensão mais aprofundada dos indicadores de capital – que são apostas de lutas nesses espaços –, e de como se distribuem entre os professores-pesquisadores, apresentamos a seguir o estudo dos Currículo Lattes.

## **4.2 Perfil dos professores-pesquisadores**

Como apresentado na segunda seção da tese, fizemos o estudo do currículo Lattes dos 145 professores-pesquisadores dos programas de pós-graduação em Sociologia e Ciências

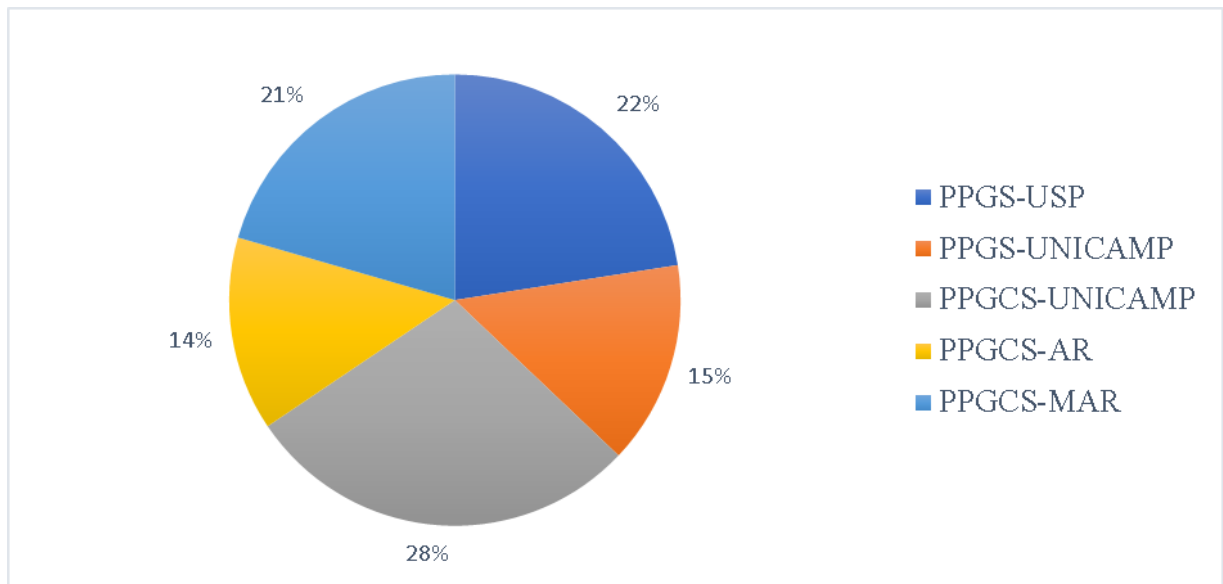
---

<sup>7</sup> No sentido de que a nota 5 está matematicamente “no meio” das notas possíveis aos programas credenciados pela CAPES.

Sociais da USP, UNICAMP e UNESP no ano de 2019, incluindo aqueles que atuavam como colaboradores e professores sêniores.

O levantamento das informações curriculares evidenciou o registro de 34 professores-pesquisadores vinculados ao PPGS-USP, 22 ao PPGS-UNICAMP, 43 ao PPGCS-UNICAMP, 21 ao PPGCS-UNESP/AR e 31 ao PPGCS-UNESP/MAR, sendo que seis desses docentes trabalhavam em dois dos programas estudados<sup>8</sup> (Gráfico 4). Quanto à distribuição por gênero, havia 61 mulheres, correspondendo a 42%, e 84 homens, equivalentes a 58%.

**Gráfico 4 - Professores-pesquisadores por programa da área de Sociologia das universidades estaduais paulistas**



FONTE: Pesquisa documental na Plataforma Lattes realizada pela pesquisadora (2020).

#### 4.2.1 Formação acadêmica

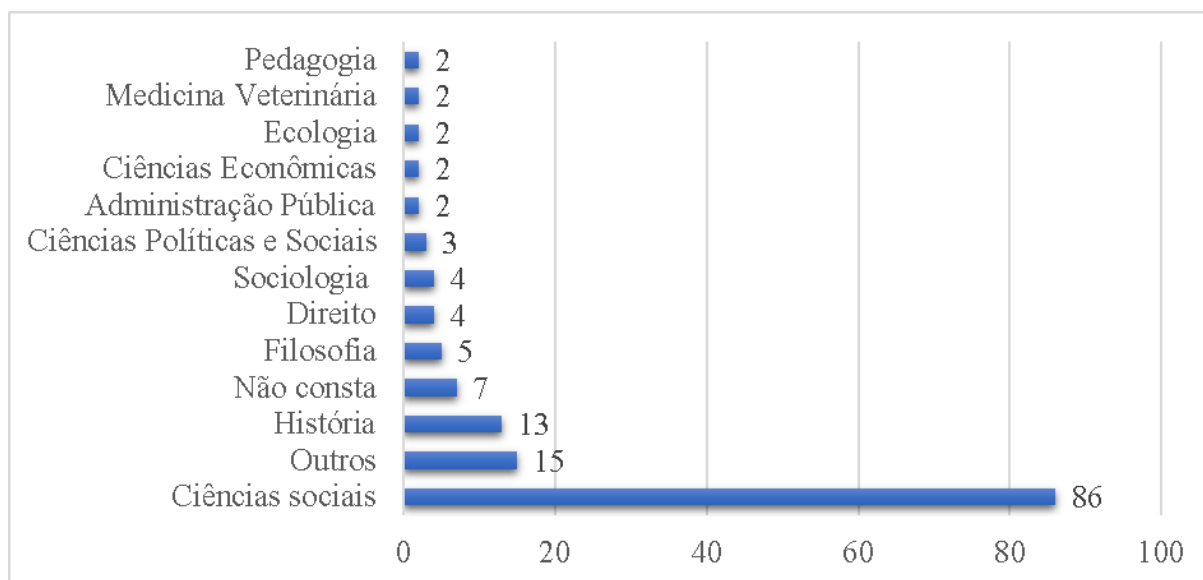
Em relação à formação acadêmica dos professores-pesquisadores, foram selecionados os dados curriculares relativos à graduação, doutorado (para ambos se observou o curso, universidade ou faculdade, década de conclusão e país), e livre-docência.

Na graduação dos professores-pesquisadores há uma grande diversidade de cursos, sendo a maioria das Ciências Humanas. O mais frequente foi o curso de Ciências Sociais (86), seguido de História (13), Filosofia (5), Direito (4), Sociologia (4), Ciências Políticas e Sociais

<sup>8</sup> Para esta exposição, esses docentes foram contados duas vezes, uma em cada programa. Na Análise de Correspondências Múltiplas cada um deles foi contabilizado como pertencente a um único programa, pois essa forma de análise estatística aceita apenas uma resposta para cada variável (questão).

(3), Administração Pública (2), Ciências Econômicas (2), Pedagogia (2), Ecologia (2), Medicina Veterinária (2), Administração de Empresas (1), Agronomia (1), Antropologia (1), *Bachelor of Arts* (1), Ciências Antropológicas (1), Ciências Militares (1), Comunicação Social (1), Engenharia Mecânica (1), Estatística (1), *Formació d'Actor* (1), Geografia (1), Letras (1), Psicologia (1), *Scienze Politiche* (1) e Sociologia e Política (1). Sete pessoas não informaram seus dados sobre a graduação, e quatro cursaram duas ou mais graduações. Esses dados podem ser visualizados no Gráfico 5.

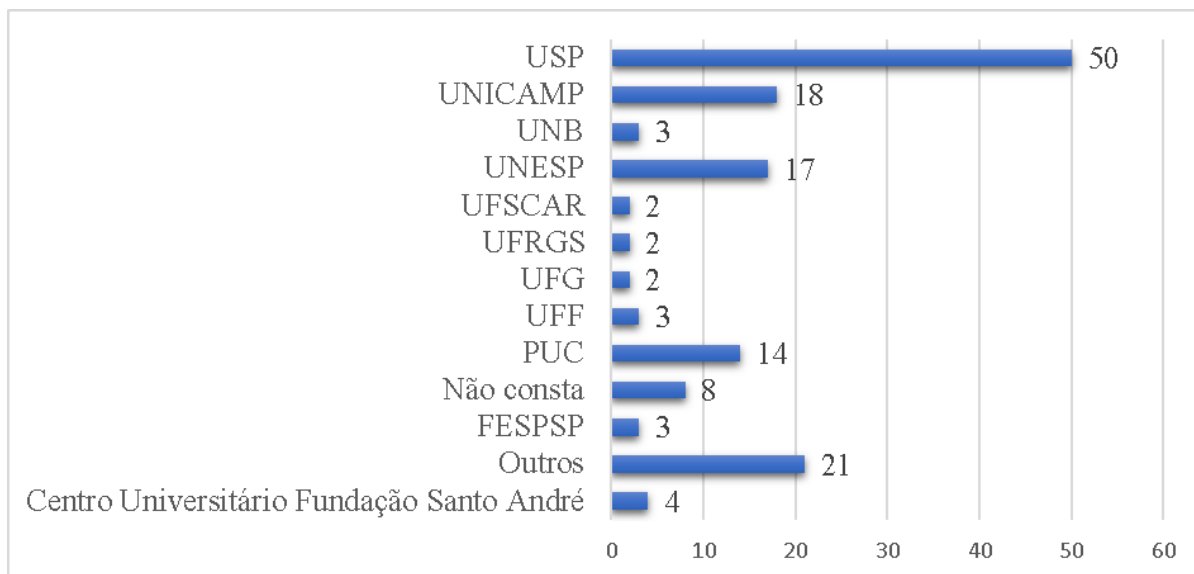
**Gráfico 5 - Formação acadêmica de professores-pesquisadores de programas da área de Sociologia das universidades estaduais paulistas por curso de graduação**



FONTE: Pesquisa documental na Plataforma Lattes realizada pela pesquisadora (2020).

A maioria dos cursos (90%) foi realizada no Brasil, sendo 58% deles nas universidades estaduais paulistas (USP – 50 cursos; UNICAMP – 18 cursos; e UNESP – 17 cursos), 18,5% em universidades particulares (com destaque para a PUC – 14 cursos) e 13,5 % em universidades federais. Há também uma graduação na UERJ e uma na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN). Dentre aqueles que se graduaram fora do Brasil, há cursos na Argentina, Chile, Espanha, França, Itália, México, Nova Zelândia e Portugal. O Gráfico 6 permite visualizar essas informações.

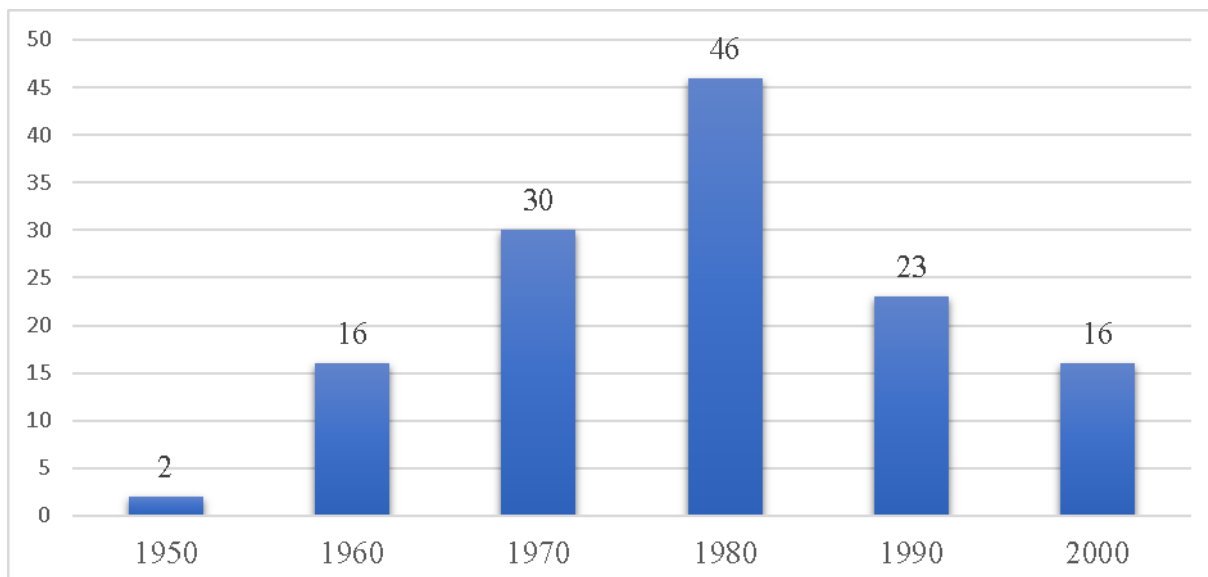
**Gráfico 6 - Formação acadêmica de professores-pesquisadores de programas da área de Sociologia das universidades estaduais paulistas por IES de graduação**



FONTE: Pesquisa documental na Plataforma Lattes realizada pela pesquisadora (2020).

A maioria dos cursos de graduação foram concluídos nas décadas de 1980 e 1990 (69 cursos, correspondendo a 53%), sendo que 30 professores-pesquisadores estudados (20%) se formaram na década de 1970, 16 professores nas décadas de 1960 (12%), 16 professores em 2000 (12%), e dois professores na década de 1950 (1,5%), conforme se observa no Gráfico 7.

### Gráfico 7 - Formação acadêmica de professores-pesquisadores de programas da área de Sociologia das universidades estaduais paulistas por década de graduação

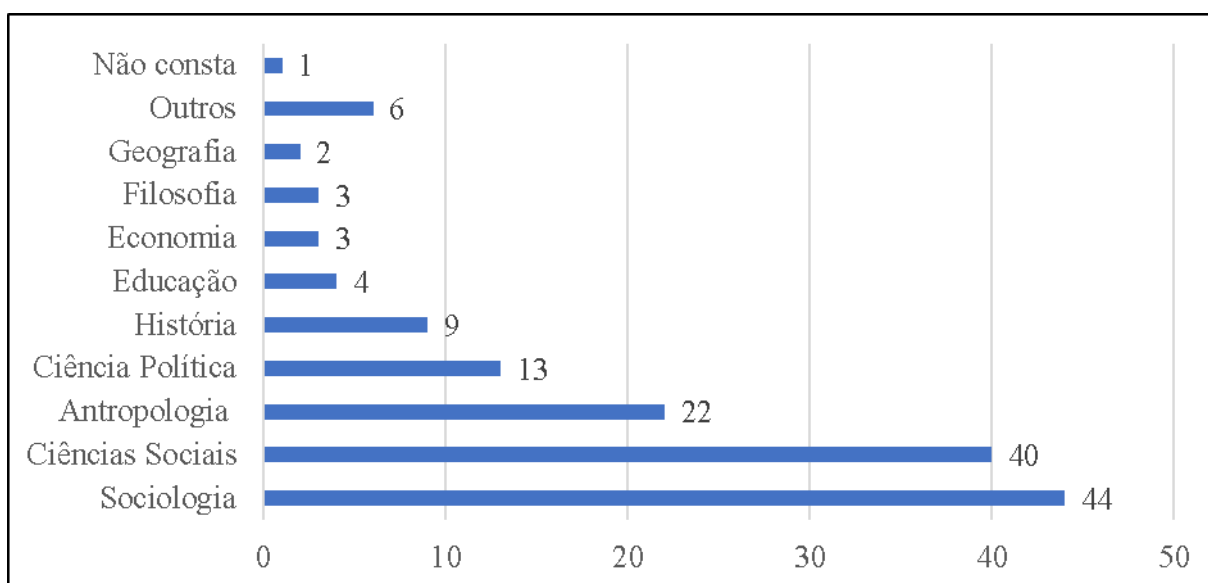


FONTE: Pesquisa documental na Plataforma Lattes realizada pela pesquisadora (2020).

No doutorado, os cursos de formação mais presentes são os de Sociologia/Sociologia Política (44 cursos, correspondendo a 30%) e Ciências Sociais (40 cursos, correspondendo a 27%), seguidos de Antropologia/Antropologia Social/Antropologia Social e Cultural (22

curso, correspondendo a 15%), Ciência Política (13 cursos, correspondendo a 9%), História / História Social/História Econômica (9 cursos, correspondendo a 6%), Educação (4 cursos, correspondendo a 3%), Economia (3 cursos, correspondendo a 2%), Filosofia (3 cursos, correspondendo a 2%), Geografia (2 cursos, correspondendo a 1,5%), além de Agronomia, Direito, Multimeios, Psicologia Social e *Sócio-Economie du Développement* (1 curso cada, correspondendo a 0,7%)<sup>9</sup>.

**Gráfico 8 - Formação acadêmica de professores-pesquisadores de programas da área de Sociologia das universidades estaduais paulistas por curso de doutorado**

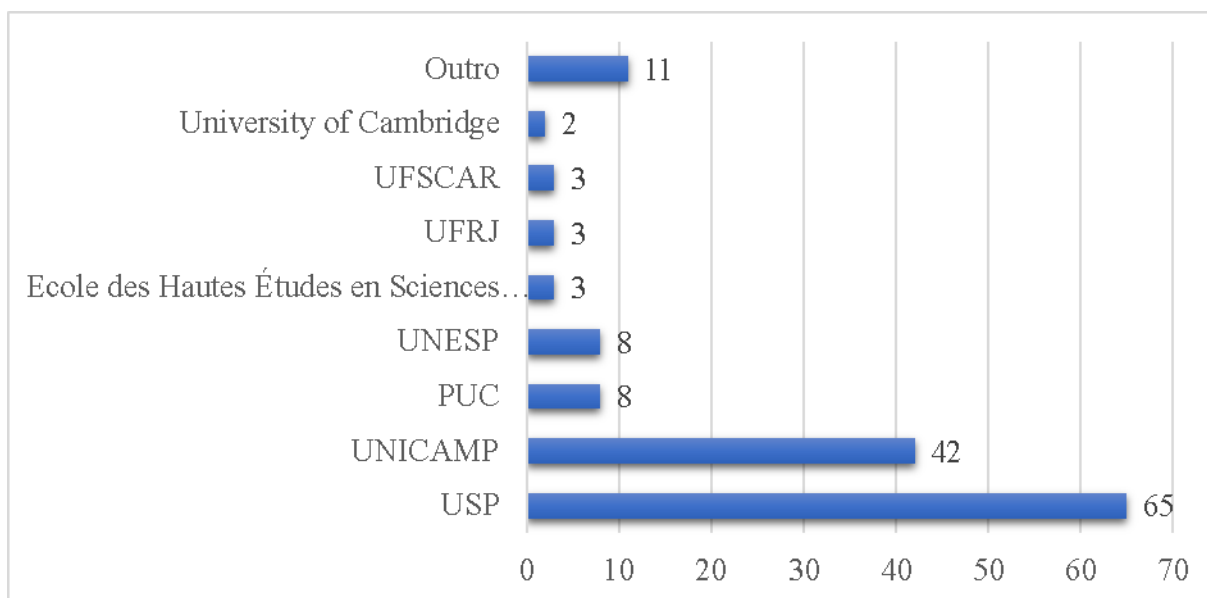


FONTE: Pesquisa documental na Plataforma Lattes realizada pela pesquisadora (2020).

O país em que foi realizada a maior parte dos doutorados (136 cursos) é o Brasil, seguido da França (5 cursos), Estados Unidos e Inglaterra (3 cursos cada), México, Alemanha e Portugal (1 curso cada). Dentre as universidades brasileiras, novamente a USP se destaca, com 65 cursos, correspondendo a 44,8% do total. Em seguida vem a UNICAMP, com 42 cursos (28,9%), UNESP e PUC, com 8 cursos cada (5,5% cada), UFRJ, UFSCAR e École des Hautes Études en Sciences Sociales, com 3 cursos cada (2% cada), University of Cambridge, com 2 cursos (1,4%), e Binghamton University, Instituto Superior de Ciência do Trabalho e da Empresa, New School For Social Research, UFRGS, UnB, Universidad Nacional Autónoma de Mexico, Universite de Paris X, Universite de Paris VIII, Universidade Livre de Berlim, University of Manchester, e University of Wisconsin, com um curso cada (0,7% cada), conforme se observa no Gráfico 9, apresentado a seguir.

<sup>9</sup> Cada professor-pesquisador fez um curso de doutorado, totalizando 143 cursos, pois um deles não preencheu as informações relativas a essa formação no currículo lattes.

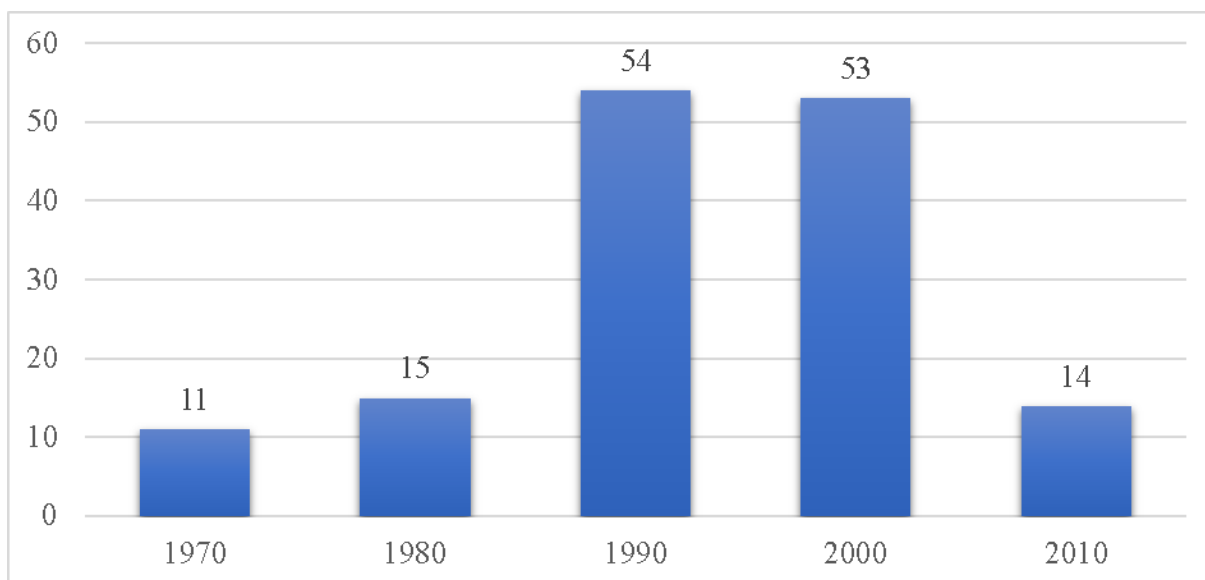
**Gráfico 9 - Formação acadêmica de professores-pesquisadores de programas da área de Sociologia das universidades estaduais paulistas por IES de doutorado**



FONTE: Pesquisa documental na Plataforma Lattes realizada pela pesquisadora (2020).

A maioria dos cursos de doutorado foi concluída nas décadas de 1990 (54 cursos, correspondendo a 37,2%) e 2000 (53 cursos, correspondendo a 36,5%), seguidos pelas décadas de 1980 (15 cursos, correspondendo a 7,5%), 2010 (14 cursos, correspondendo a 9,6%) e 1970 (11 cursos, correspondendo a 7,5%), conforme evidencia o Gráfico 10.

**Gráfico 10 – Formação acadêmica de professores-pesquisadores de programas da área de Sociologia das universidades estaduais paulistas por década de conclusão do doutorado**



FONTE: Pesquisa documental na Plataforma Lattes realizada pela pesquisadora (2020).

Pouco mais da metade (51%) dos professores-pesquisadores estudados possuem livre-docência, o que demonstra não somente o elevado nível de formação desses docentes, mas também a importância desse título para os participantes da área de Sociologia, para o reconhecimento da competência científica dos agentes no campo acadêmico brasileiro, e para a ascensão dos docentes na carreira acadêmica.

Os dados sobre a formação acadêmica dos professores-pesquisadores (objeto deste estudo) permitem elaborar algumas considerações sobre as características partilhadas pelos membros desse grupo.

Evidencia-se a centralidade da região sudeste em sua formação, sobretudo do estado de São Paulo e das universidades estaduais paulistas, com destaque para a USP, em que a maioria deles cursou sua graduação e doutorado, o que reforça sua importância para a área de Sociologia no país, como indicado anteriormente.

A variedade de formações na graduação e no doutorado atesta o caráter múltiplo da área de Sociologia e dos programas das universidades estaduais paulistas, que abrigam docentes dotados de diferentes *habitus* disciplinares, que possuem concepções científicas, abordagens teóricas e metodológicas diversas, ao mesmo tempo em que partilham do *habitus* acadêmico-científico e da disposição para participar das disputas relativas ao campo acadêmico.

O período de conclusão da graduação demonstra que a maioria dos docentes realizou essa etapa de ensino durante o período de institucionalização da Sociologia, conforme apresentado na terceira seção desta tese, o que indica a possibilidade de participação direta nesse processo e a influência desse contexto em sua formação. No doutorado, há a presença de um maior número de professores-pesquisadores formados sob a vigência do “Modelo CAPES

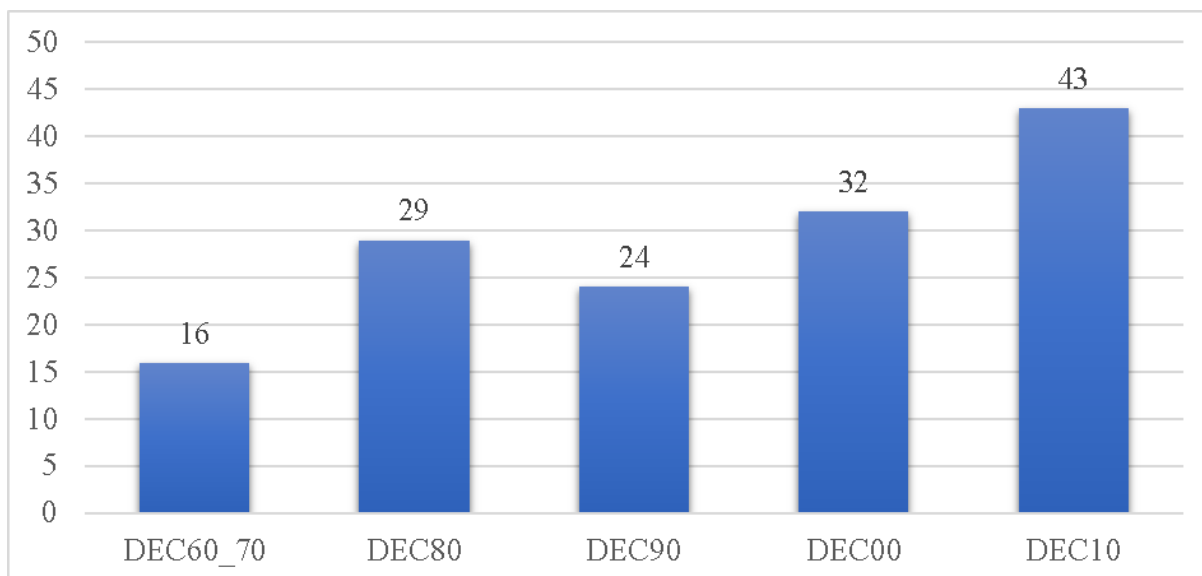
de Avaliação”, sendo que 83,3% concluíram o doutorado entre as décadas de 1990 e 2010. Esses docentes atuam conjuntamente com os que concluíram essa formação sobre outros moldes, anteriores à implantação da avaliação quantitativista e produtivista da pós-graduação.

#### **4.2.2 Atuação profissional**

A atuação profissional dos professores-pesquisadores de programas da área de Sociologia das universidades estaduais paulistas foi analisada com base nos seguintes elementos, presentes em seus currículos Lattes: a década de ingresso na universidade pública como docentes; a participação como membros e líderes de grupos de pesquisa; a atuação em diretorias de associações e sociedades científicas, a coordenação e exposição em Mesas Redondas de eventos dessas entidades; o trabalho como assessores da CAPES, do CNPq ou de Fundações estaduais de pesquisa, como revisores de projetos de fomento para essas agências; a posse de bolsa produtividade em pesquisa e, por último, suas experiências como professores visitantes em universidades e centros de pesquisa estrangeiros nas áreas de ensino e estágio de pesquisa.

A maioria dos docentes ingressou como professor-pesquisador em uma universidade pública no século XXI, nas décadas de 2010 (43 professores) e 2000 (32 professores). Na década de 1990 ingressaram 24 docentes; na década de 1980 ingressaram 29 docentes, e nas décadas de 1960 e 1970 foram 16 docentes, conforme se observa no Gráfico 11.

**Gráfico 11 - Início da atuação profissional dos professores-pesquisadores de programas da área de Sociologia das universidades estaduais paulistas por década de concurso**



FONTE: Pesquisa documental na Plataforma Lattes realizada pela pesquisadora (2020).

A maioria dos docentes faz parte de um ou mais grupos de pesquisa cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq (58,6%), demonstrando a relevância desses grupos para a produção de pesquisas de modo coletivo – o que pode influenciar a escrita de artigos e livros por mais de um autor, como é exposto adiante. A liderança desses grupos pelos professores-pesquisadores, entretanto, é menos frequente (47%).

A participação em diretorias de sociedades e associações científicas é bem menos habitual. Apenas 16% dos agentes fazem ou fizeram parte de alguma diretoria, ocorrendo a atuação na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (7,8%), na Sociedade Brasileira de Sociologia (6,8%), e na Associação Brasileira de Antropologia (2,7%).

Há quatro docentes que participaram de diretorias de duas sociedades ou associações (ANPOCS e ABA ou ANPOCS e SBS), vinculados ao PPGS-USP e ao PPGCS-UNICAMP. Nenhum docente participou de diretorias na Associação Brasileira de Ciência Política ou na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

A exposição em Mesas Redondas, em eventos dessas entidades, embora seja mais comum que a participação em suas diretorias, também demonstra ser uma atuação de acesso restrito. Aproximadamente 27% dos professores-pesquisadores foram expositores ao menos uma vez em eventos da ANPOCS, SBS, ABA ou ABCP, havendo nove dentre eles que foram expositores mais de uma vez em eventos da mesma entidade, ou em eventos de diferentes entidades, vinculados ao PPGS-USP, ao PPGS-UNICAMP e ao PPGCS-UNICAMP. Destes

últimos, três foram expositores em dois eventos, cinco foram expositores em três eventos, e um foi expositor em cinco eventos.

A coordenação de Mesas Redondas é tão limitada quanto a composição das diretorias dessas entidades, sendo que 15,9% dos professores-pesquisadores já foram coordenadores pelo menos uma vez em Encontros Anuais da ANPOCS, Congressos Brasileiros de Sociologia (promovidos pela SBS), ou Reuniões Brasileiras de Antropologia (realizadas pela ABA). Apenas duas docentes coordenaram duas mesas, sendo uma da ANPOCS e uma da SBS. Ambas são vinculadas ao PPGS-USP.

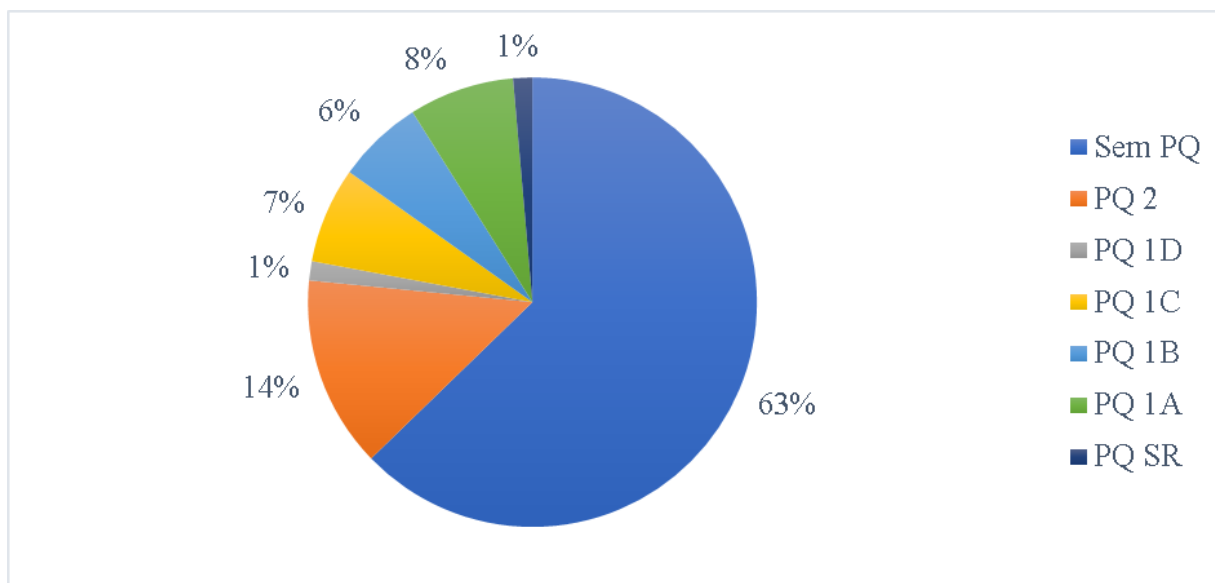
Quanto ao trabalho como assessores e revisores de projetos de fomento para a CAPES, CNPq, ou fundações estaduais de pesquisa, 22% dos professores-pesquisadores já desempenharam atividades de assessoria e 33,7% já atuaram como revisores de projeto. É comum a realização dessas tarefas para mais de uma agência de fomento, incluindo, além da CAPES e do CNPq, a prestação de serviços para a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), a Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica de Sergipe (FAPITEC), a Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE), a Fundação para o Desenvolvimento da UNESP (FUNDUNESP), a Fundação Ford e a Fundação Carlos Chagas, por docentes vinculados a todos os programas de pós-graduação.

Comparando a frequência com que os docentes exercem atividades vinculadas às sociedades e associações científicas, e às agências de fomento à pesquisa federais, estaduais e privadas, é notável que as primeiras são desempenhadas por um grupo mais restrito, que engloba majoritariamente professores-pesquisadores dos programas de Sociologia da USP e UNICAMP, e do qual não fazem parte aqueles vinculados à UNESP.

Pode-se deduzir que a participação em diretorias dessas sociedades e associações, bem como o aceite de propostas de Mesas Redondas em seus eventos, acarretando a atuação, seja como expositor, seja como coordenador, produz maiores lucros simbólicos aos agentes que os realizam do que o exercício de funções de assessoria e revisão de projetos, que pode ser considerado parte das incumbências que compõem o trabalho dos professores-pesquisadores. Desse modo, realizar essas tarefas gera ganhos àqueles que as desempenham, e pressiona os docentes que não as efetuam para que as façam. Contudo, essa realização não parece funcionar como um elemento de distinção significativo no campo acadêmico.

A maioria dos professores-pesquisadores não possui Bolsa de Produtividade em Pesquisa (62,8%). Dentre os bolsistas, 20 possuem PQ nível 2 (13,8%), dois possuem nível 1D (1,4%), 10 possuem nível 1C (6,9%), nove possuem nível 1B (6,2%), 11 possuem nível 1A (7,5%), e dois possuem nível sênior (1,4%), conforme se verifica no Gráfico 12.

**Gráfico 12 - Professores-pesquisadores de programas da área de Sociologia das universidades estaduais paulistas por Bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ)**



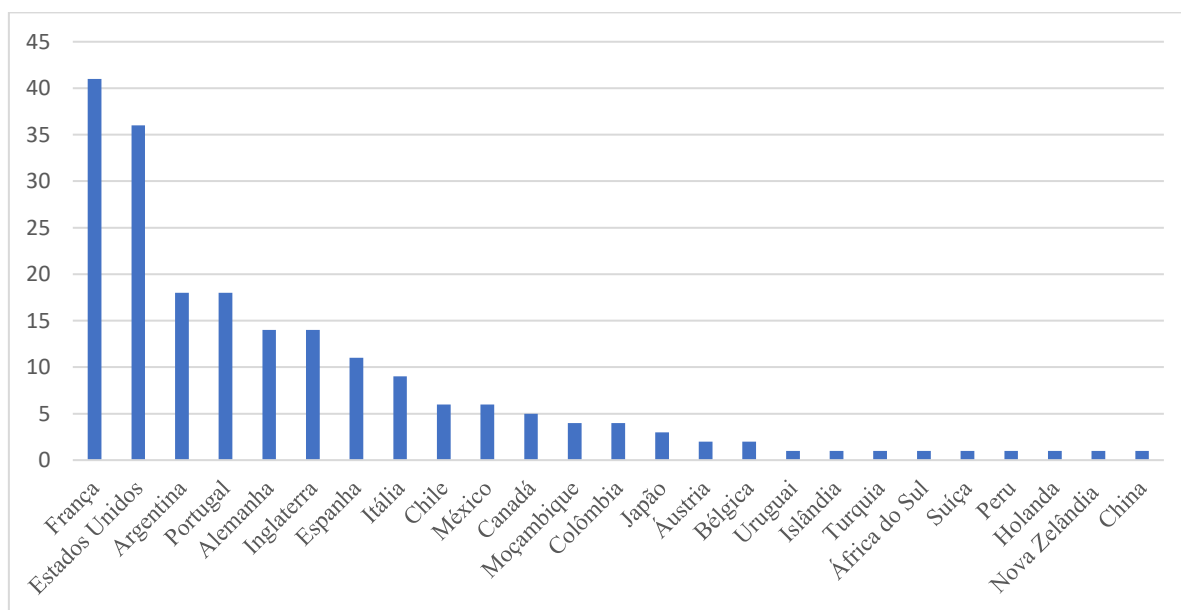
FONTE: Pesquisa documental na Plataforma Lattes realizada pela pesquisadora (2020).

Como tratado na terceira seção da tese, ser bolsista de produtividade em pesquisa confere aos agentes tanto vantagens materiais (como o pagamento de uma complementação salarial e de um adicional de bancada conforme o nível da bolsa), quanto simbólicas, conferindo notoriedade e reconhecimento a seus detentores por meio da chancela do CNPq (instituição central no campo acadêmico e representante do Estado brasileiro). A comunidade científica endossa as classificações atribuídas pelo CNPq, de modo que o reconhecimento pelos pares, tanto individuais quanto institucionais, do prestígio relativo à posse dessas bolsas, reforça e reproduz capitais e hierarquias simbólicas, os quais outorgam autoridade científica a esses pesquisadores e suas instituições de pertença (Cock *et al*, 2018).

A maioria dos docentes não possui experiência como professores visitantes em universidades e centros de pesquisa estrangeiros nas áreas de ensino e estágio de pesquisa (59%). Dentre os países visitados por aqueles que realizaram esse tipo de atividade, o mais frequente é a França (41 vezes), seguido pelos Estados Unidos (36 vezes), Argentina e Portugal (18 vezes cada), Alemanha (14 vezes), Inglaterra (12 vezes), Espanha (11 vezes), Itália (9

vezes), Chile e México (6 vezes cada), Canadá (5 vezes), Moçambique e Colômbia (4 vezes cada), Japão (3 vezes), Áustria e Bélgica (2 vezes cada), Uruguai, Islândia, Turquia, Suíça, África do Sul, Peru, Holanda, Nova Zelândia e China (1 vez cada), conforme se visualiza no Gráfico 13.

**Gráfico 13 - Países visitados em estágio de docência e estágio de pesquisa por professores-pesquisadores de programas da área de Sociologia das universidades estaduais paulistas**



FONTE: Pesquisa documental na Plataforma Lattes realizada pela pesquisadora (2020).

Nos atuais moldes de configuração da avaliação da pós-graduação pela CAPES, a internacionalização da produção científica tem adquirido cada vez mais importância, como abordado na terceira seção da tese, sendo a atuação em universidades e centros de pesquisa estrangeiros, como professor-visitante e pesquisador uma de suas facetas.

Os dados evidenciam a centralidade do continente europeu para a área de Sociologia no Brasil, totalizando 110 visitas para onze países diferentes, com destaque para a França, bem como a importância dos Estados Unidos para a internacionalização da área, sendo este o segundo país em que se estabeleceram mais parcerias. As universidades latino-americanas também se mostram relevantes quanto a essa forma de internacionalização, com 30 visitas em seis países diferentes. Parcerias com países africanos, asiáticos e da Oceania são bem menos frequentes.

Desse modo, em relação à atuação profissional dos professores-pesquisadores de Programas de Pós-Graduação da área de Sociologia das universidades estaduais paulistas, a maioria ingressou como docente em universidades públicas nas décadas de 2000 e 2010

(51,7%), e é membro ou coordenador de um ou mais grupos de pesquisa cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq (58,6%). A experiência como professores visitantes em universidades e centros de pesquisa estrangeiros nas áreas de ensino e estágio de pesquisa é menos frequente, abarcando 41% dos docentes; assim como a bolsa PQ, detida por 37,2% deles; a atuação como revisores de projeto é indicada por 33,7% dos docentes; o desempenho de atividades de assessoria para a CAPES, CNPq, ou fundações estaduais de pesquisa é mencionado por 22% dos professores; a coordenação de Mesas Redondas de eventos científicos é indicada por 15,9%; a exposição em Mesas Redondas de eventos de sociedades e associações científicas é registrada por 27% dos docentes; enquanto a composição de diretorias dessas organizações é mencionada em apenas 16% dos currículos Lattes dos professores-pesquisadores.

### **4.2.3 Produção científica**

A respeito da produção científica dos professores-pesquisadores, são apresentados os dados sobre a publicação de artigos (total, publicações como único autor, publicações em parceria, e publicações por estrato Qualis) e de livros (total, publicações como único autor, publicações em parceria, publicações como autor e organizador), com o intuito de tratar de algumas tendências que podem ser inferidas a partir desse conjunto de dados.

#### **4.2.3.1 Artigos**

A produção total de artigos da maioria dos agentes ao longo de toda a sua carreira acadêmica varia entre seis e 40 artigos<sup>10</sup>, totalizando 100 professores-pesquisadores (69%). Há 22 docentes que publicaram entre 41 e 60 artigos (15,2%), 14 que publicaram entre 61 e 80 artigos (9,7%), e nove docentes que publicaram mais de 80 artigos (6,2%).

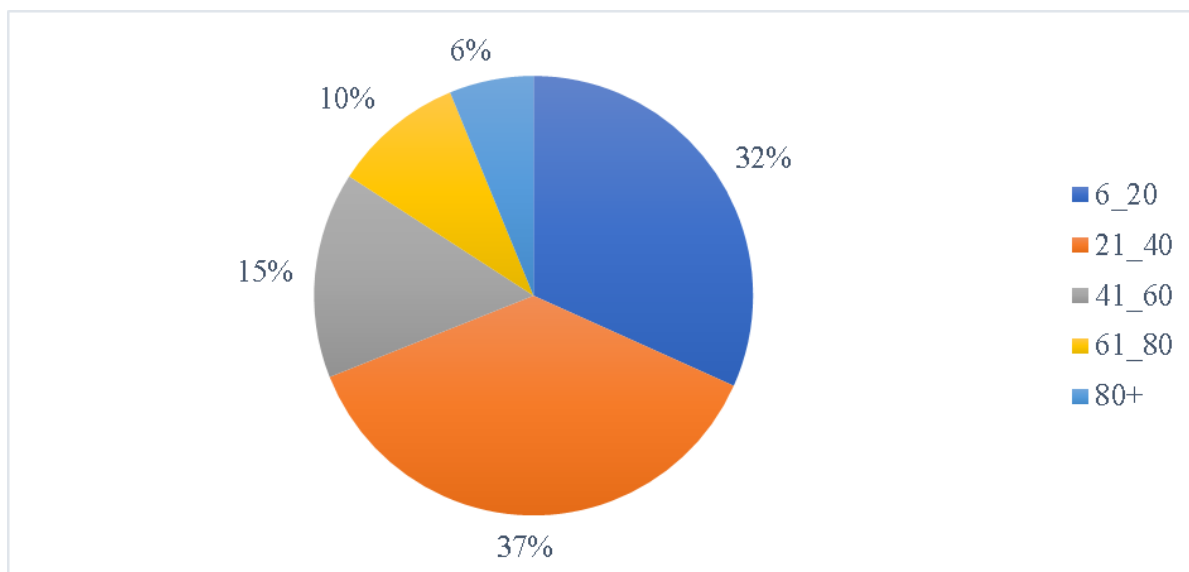
Ao comparar as outras informações curriculares sobre esses nove professores, a única característica comum a todos é a posse do título de livre-docente. As demais características variam, havendo docentes de todos os programas, com exceção do PPGCS-UNESP/AR, que ingressaram por concurso entre as décadas de 1960 e 1990, homens e mulheres, membros e não

---

<sup>10</sup> Para a realização da ACM não é possível utilizar dados numéricos que apresentem grande variação, pois isso gera respostas com presença estatisticamente muito pequena, o que produz distorções na análise. Para evitar essas distorções, os dados são transformados em dados qualitativos, sendo reunidos em intervalos para serem estatisticamente relevantes. Por isso, os dados apresentados nesta subseção tratarão dos intervalos numéricos construídos nessa análise.

membros de grupos de pesquisa, líderes e não líderes desses grupos, membros e não membros de diretorias de entidades científicas, expositores e não expositores em Mesas Redondas, bolsistas e não bolsistas PQ<sup>11</sup>, e assim por diante. O Gráfico 14 apresenta o total de artigos publicados pelos professores-pesquisadores objeto deste estudo.

**Gráfico 14 - Produção científica de professores-pesquisadores de programas da área de Sociologia das universidades estaduais paulistas por total de artigos publicados**



FONTE: Pesquisa documental na Plataforma Lattes realizada pela pesquisadora (2020).

Ao comparar as quantidades de publicações de artigos como único autor e de publicações em parceria com outros autores, evidencia-se a maior presença de divulgações de autoria solo. A maioria dos docentes (81,3%) publicou até 20 artigos em colaboração com outros autores ao longo de toda sua carreira, e somente 9,7% publicaram 30 ou mais artigos em colaboração. Por outro lado, a quantidade de artigos escritos sozinho ultrapassa os 50 para 6,9% desses autores, sendo que 26,9% deles publicaram mais de 30 artigos sozinhos.

O Quadro 10 apresentado a seguir permite a comparação de todos os intervalos numéricos referentes a essas duas formas de publicação.

<sup>11</sup> Embora nem todos esses agentes fossem bolsistas PQ em 2019, todos foram bolsistas PQ em algum momento de sua trajetória acadêmica.

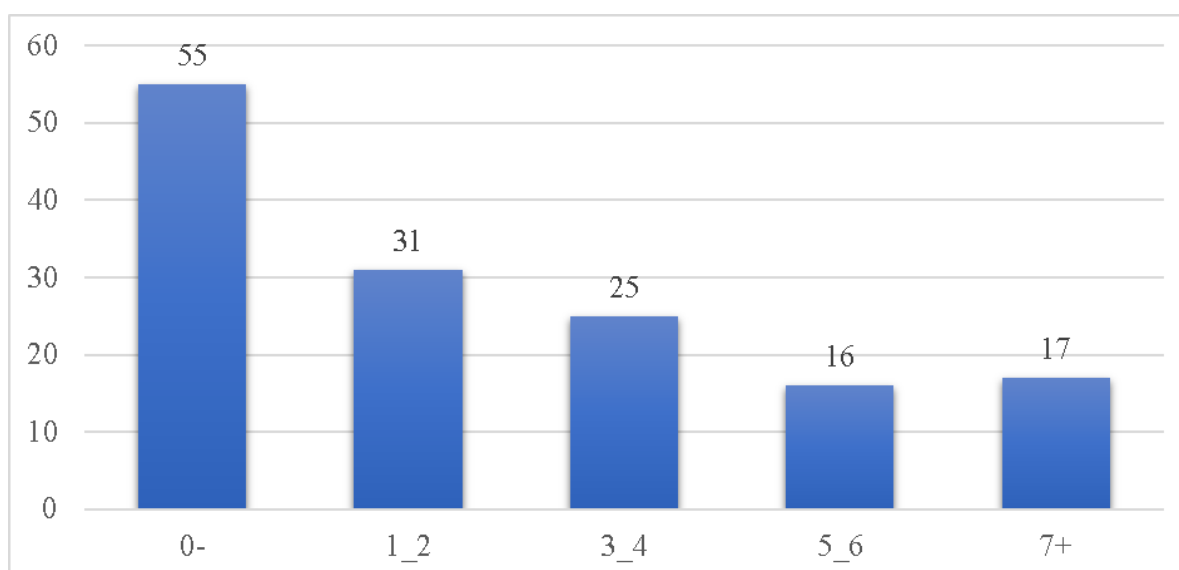
**Quadro 10 - Comparação da publicação de artigos como único autor e artigos em parceria de professores-pesquisadores de programas da área de Sociologia das universidades estaduais paulistas**

Artigos como único autor			Artigos em parceria		
Nº de artigos	Quantidade de professores-pesquisadores	Percentual	Nº de artigos	Quantidade de professores-pesquisadores	Percentual
0_10	38	26,2%	0_5	58	40%
11_20	44	30,3%	6_10	32	22%
21_30	24	16,6%	11_20	28	19,3%
31_40	19	13,1%	21_30	13	9%
41_50	10	6,9%	30+	14	9,7%
50+	10	6,9%			

FONTE: Pesquisa documental na Plataforma Lattes realizada pela pesquisadora (2020).

Em relação à publicação de artigos por estrato do Qualis, 55 professores-pesquisadores não possuem publicações em revistas científicas classificadas como A1, havendo 31 docentes que publicaram um ou dois artigos nesse estrato, 25 docentes que publicaram três ou quatro artigos, 16 docentes que publicaram cinco ou seis artigos, e 17 docentes que publicaram sete artigos ou mais nesse tipo de periódico, conforme se observa no Gráfico 15, apresentado a seguir.

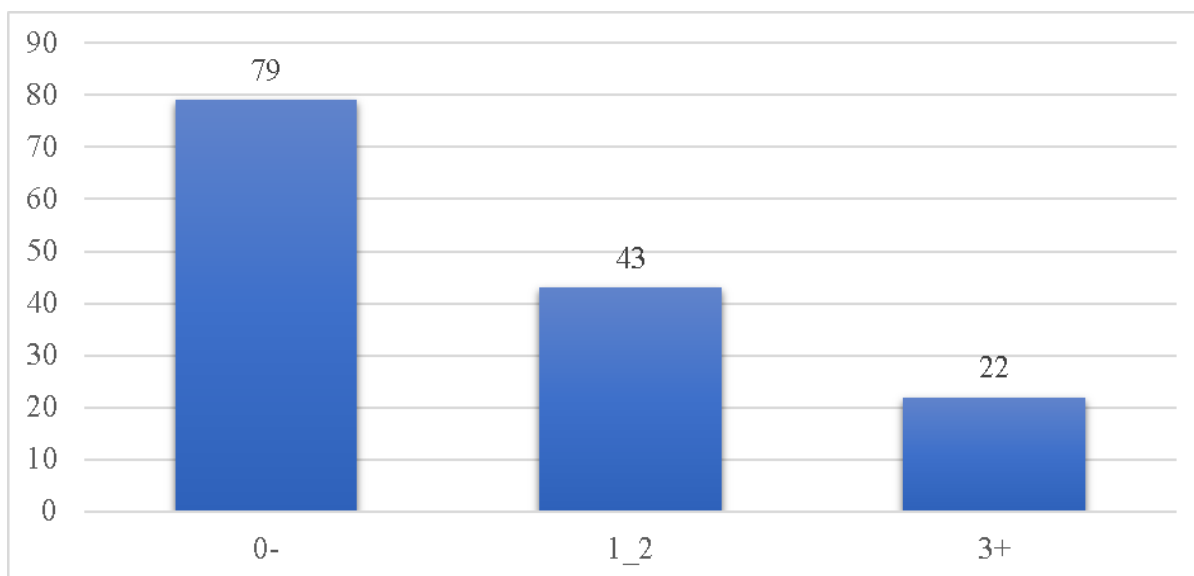
**Gráfico 15 - Produção científica de professores-pesquisadores de programas da área de Sociologia das universidades estaduais paulistas por artigos publicados em revistas A1**



FONTE: Pesquisa documental na Plataforma Lattes realizada pela pesquisadora (2020).

Em revistas A2, 79 docentes não possuem publicações, havendo 43 docentes que possuem uma ou duas publicações, e 22 docentes que publicaram três ou mais artigos em periódicos desse estrato, como se visualiza no Gráfico 16.

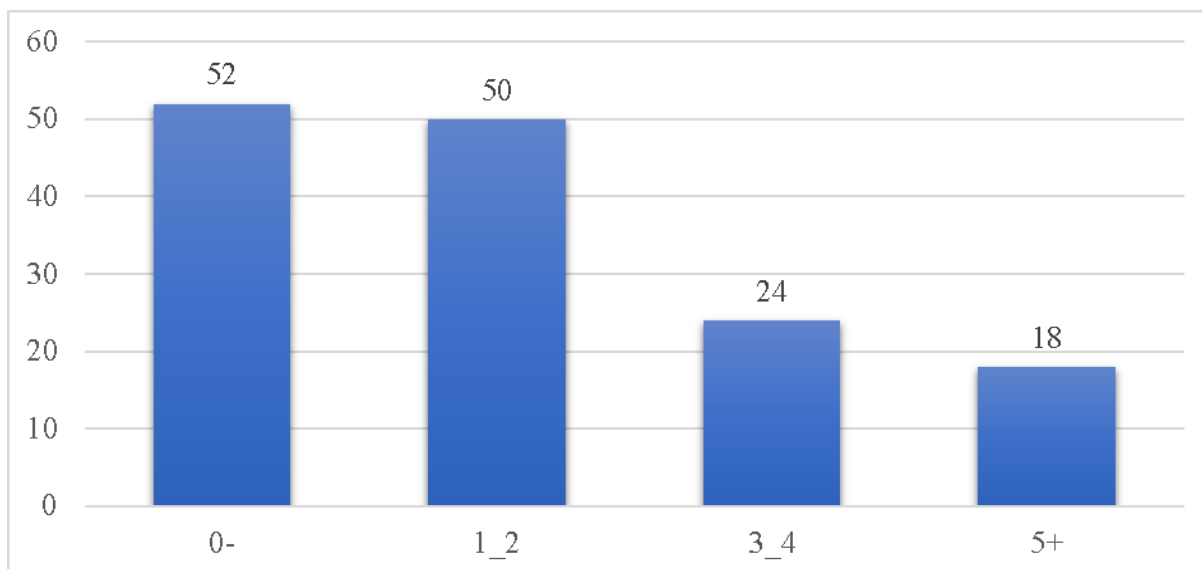
**Gráfico 16 - Produção científica de professores-pesquisadores de programas da área de Sociologia das universidades estaduais paulistas por artigos publicados em revistas A2**



FONTE: Pesquisa documental na Plataforma Lattes realizada pela pesquisadora (2020).

No estrato B1, 52 docentes não possuem publicações, 50 possuem de um a dois artigos publicados, 24 possuem entre três e quatro publicações, e 18 publicaram cinco ou mais artigos, conforme se observa no Gráfico 17, apresentado a seguir.

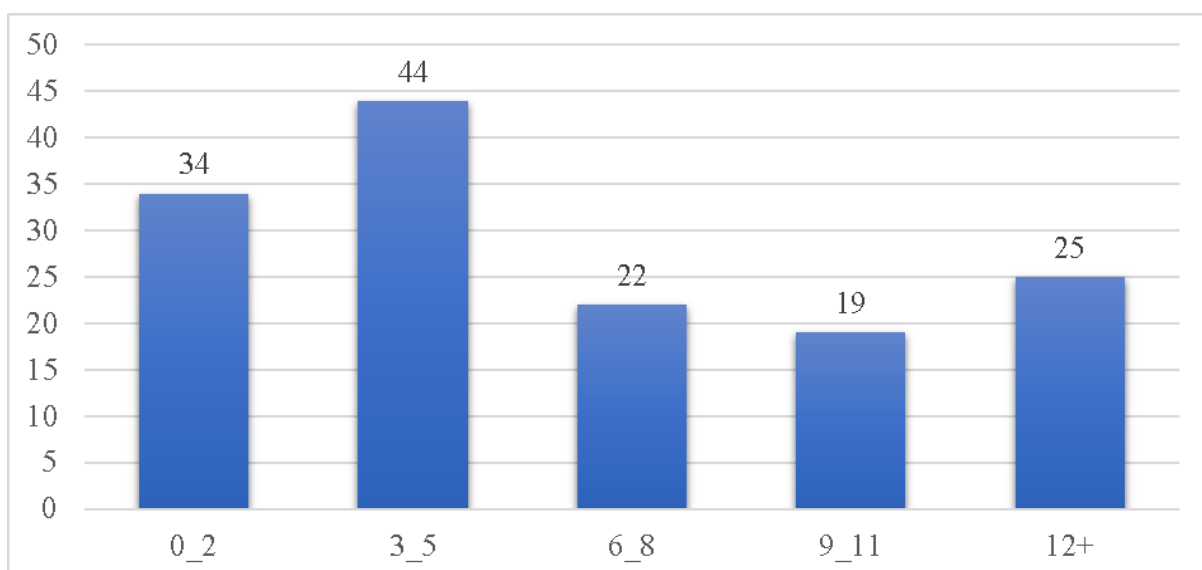
**Gráfico 17 - Produção científica de professores-pesquisadores de programas da área de Sociologia das universidades estaduais paulistas por artigos publicados em revistas B1**



FONTE: Pesquisa documental na Plataforma Lattes realizada pela pesquisadora (2020).

Ao considerar os periódicos classificados como B2, B3, B4, B5 e C, a maioria dos docentes possui entre três e cinco artigos publicados, havendo 34 docentes que publicaram entre zero e dois artigos nesses estratos, 22 docentes que publicaram entre seis e oito artigos, 19 docentes que publicaram entre nove e onze, e 25 docentes que publicaram doze ou mais artigos em revistas científicas classificadas dessa forma. O Gráfico 18 apresenta tais resultados.

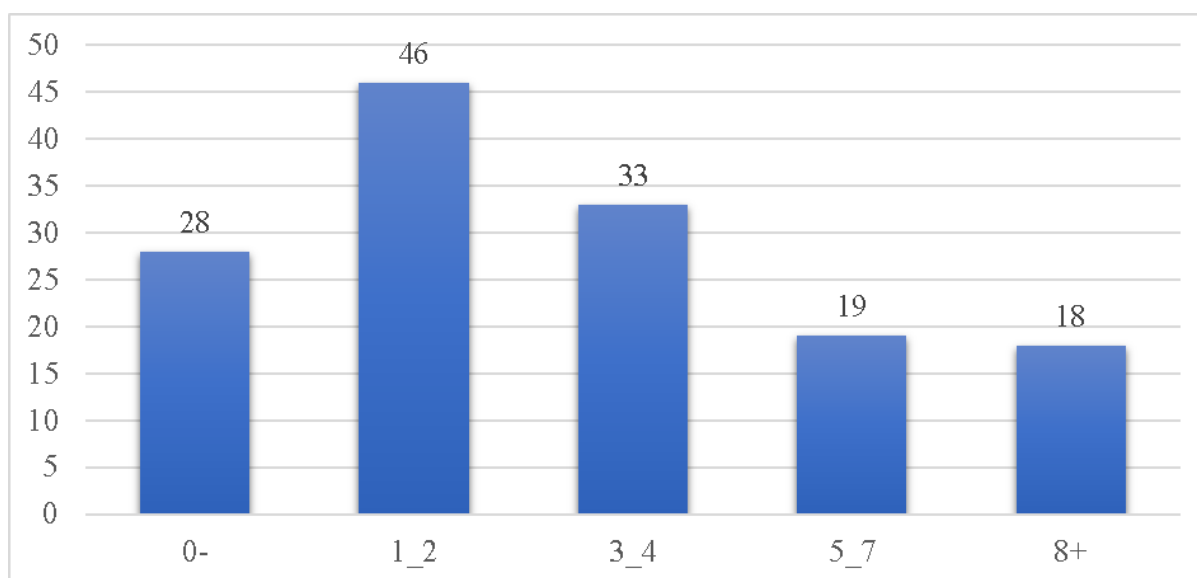
**Gráfico 18 - Produção científica de professores-pesquisadores de programas da área de Sociologia das universidades estaduais paulistas por artigos publicados em revistas B2, B3, B4, B5 e C**



FONTE: Pesquisa documental na Plataforma Lattes realizada pela pesquisadora (2020).

As publicações de artigos em revistas sem Qualis englobam publicações em periódicos internacionais não avaliados pela CAPES, revistas de entidades de classe e sindicatos, e revistas editadas por alunos de cursos da graduação. A maioria dos docentes possui entre um e dois artigos publicados nessas revistas, sendo que 33 docentes possuem três ou quatro artigos, 28 nunca escreveram nelas, 19 docentes publicaram de cinco a sete artigos, e 18 publicaram oito ou mais, conforme evidencia o Gráfico 19.

**Gráfico 19 - Produção científica de professores-pesquisadores de programas da área de Sociologia das universidades estaduais paulistas por artigos publicados em revistas sem Qualis**



FONTE: Pesquisa documental na Plataforma Lattes realizada pela pesquisadora (2020).

A comparação entre o volume de publicações em cada estrato mostra a seletividade das revistas mais bem qualificadas, o que justifica a maior presença de autores que nunca publicaram artigos em revistas de classificação A1 e A2, e o aumento da quantidade de publicações em periódicos B1 e demais estratos cientificamente menos valorizados.

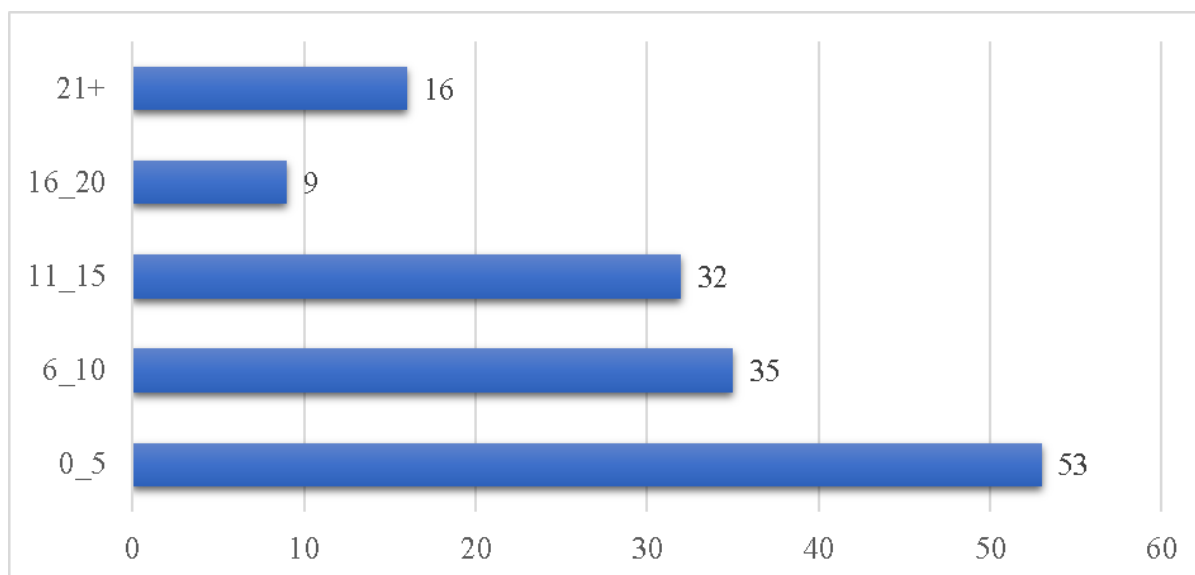
Por outro lado, destaca-se a presença de docentes com as maiores quantidades de publicações em cada estrato, cabendo analisar, através da ACM, se trata-se dos mesmos agentes, independentemente do estrato do periódico, ou se há relações entre a quantidade de artigos publicados e a classificação das revistas científicas. Em outras palavras, é preciso verificar em que medida o Qualis influencia as escolhas dos professores-pesquisadores em relação à publicação de artigos.

### 4.2.3.2 Livros

Em relação ao total de livros publicados ao longo de toda a carreira, incluindo os livros escritos e os organizados pelos docentes, a maioria deles lançou entre zero e cinco livros (36,5%); 35 docentes publicaram entre seis e dez livros (24,1%); 32 professores publicaram entre 11 e 15 livros (22,1%); nove publicaram de 16 a 20 livros (6,2%); e 16 docentes publicaram 21 livros ou mais (11,1%). Esses dados podem ser observados no Gráfico 20.

Observando os currículos Lattes dos 16 professores com maior número de publicações de livros, fica evidente a diversidade de seus perfis, assim como ocorre com aqueles que produziram o maior número de artigos durante sua carreira acadêmica. Há docentes de todos os programas de pós-graduação estudados, que ingressaram como professores-pesquisadores na universidade pública entre as décadas de 1960 e 1990; nem todos são livre-docentes, membros ou líderes de grupos de pesquisa, assessores ou revisores de projetos para agências de fomento, e há professores bolsistas e não bolsistas PQ.

**Gráfico 20 - Produção científica de professores-pesquisadores de programas da área de Sociologia das universidades estaduais paulistas por livros publicados**



FONTE: Pesquisa documental na Plataforma Lattes realizada pela pesquisadora (2020).

Ao compararmos os professores-pesquisadores que mais lançaram livros (21+) com os que mais publicaram artigos ao longo de sua carreira acadêmica (80+), há sete docentes pertencentes às duas categorias, demonstrando que a maioria (77,8%) daqueles que publicaram muitos artigos também publicaram muitos livros (como organizador ou autor), mas que pouco mais da metade dos que publicaram muitos livros (56,3%) não fazem parte do grupo que mais

publicou artigos. Isso é um indício de que, apesar da centralidade da produção de artigos nos moldes de avaliação pela CAPES e pelo CNPq, há outras lógicas e concepções científicas que direcionam as práticas acadêmico-científicas desses agentes, conforme explicitado na análise das entrevistas, na próxima seção.

Dentre o total de livros publicados (sem distinção entre aqueles lançados como autor e como organizador), há poucas diferenças entre as maiores e menores quantidades de publicações, tanto como único autor, quanto em parceria com outros autores, havendo mais autores que publicaram de dois a cinco livros sozinhos, e que lançaram de seis a 13 livros em parceria, como mostrado no Quadro 11.

**Quadro 11 - Comparação da publicação de livros como único autor e livros em parceria**

N° de livros	Livros como único autor		Livros em parceria	
	Quantidade de professores-pesquisadores	Percentual	Quantidade de professores-pesquisadores	Percentual
0_1	47	32,4%	45	31%
2_3	40	27,6%	23	15,9%
4_5	20	13,7%	21	14,5%
6_7	13	9%	22	15,2%
8_13	14	9,7%	23	15,8%
13+	11	7,6%	11	7,6%

FONTE: Pesquisa documental na Plataforma Lattes realizada pela pesquisadora (2020).

A comparação entre as quantidades de livros publicados como autor e organizador demonstra que é mais frequente o lançamento de livros escritos que aqueles organizados pelos professores-pesquisadores. Enquanto 24 deles escreveram mais de nove livros (sendo que a maior quantidade de livros escritos por um mesmo docente é de 79), 16 deles organizaram mais de nove livros, sendo 24 a maior quantidade de livros organizados. O detalhamento dos dados sobre aqueles que publicaram entre zero e um livros nas duas categorias também demonstra que, enquanto 11 docentes nunca escreveram um livro e 25 escreveram um, 26 não possuem publicações como organizador, e 30 organizaram um livro. O Quadro 12 apresenta a comparação entre as publicações de livros dos docentes como autores e organizadores.

**Quadro 12 - Comparação da publicação de livros como autor e organizador**

Nº de livros	Livros como autor		Livros como organizador	
	Quantidade de professores-pesquisadores	Percentual	Quantidade de professores-pesquisadores	Percentual
0_1	36	24,8%	56	38,6%
2_3	35	24,1%	26	17,9%
4_5	23	15,9%	24	16,6%
6_7	17	11,7%	14	9,7%
8_9	10	6,9%	9	6,2%
9+	24	16,6%	16	11%

FONTE: Pesquisa documental na Plataforma Lattes realizada pela pesquisadora (2020).

A investigação dos dados estatísticos gerais oferece indicativos interessantes para a reflexão proposta. Ela evidencia características e tendências comuns ao conjunto dos professores-pesquisadores. Estas são significativas quanto à constituição de determinadas disposições do *habitus* desses agentes, relacionadas ao processo histórico de institucionalização dos cursos de graduação e pós-graduação no país, assim como à constituição das disciplinas que compõem a área de Sociologia e Ciências Sociais, principalmente no estado de São Paulo.

Assim, a construção de um panorama mais geral a partir do estudo dos currículos Lattes contribui para entender que os atos científicos dos agentes resultam “do encontro entre duas histórias, uma história incorporada na forma de disposições e uma história objetivada na própria estrutura do campo e em objetos técnicos (instrumentos), escritos etc.” (Bourdieu, 2001b, p. 54), mas é insuficiente para compreender relacionalmente as práticas acadêmico-científicas dos agentes e suas posições no campo acadêmico. A aplicação da Análise de Correspondências Múltiplas foi realizada com esse intuito.

### **4.3 Análise de Correspondências Múltiplas (ACM): a posição dos professores-pesquisadores de programas da área de Sociologia das universidades estaduais paulistas no campo acadêmico**

Como exposto na segunda seção desta tese, para a construção dos gráficos por meio da ACM, foram mantidas as mesmas categorias suplementares (gênero, programa, década de concurso, livre-docência, liderança de grupo de pesquisa, membro de grupo de pesquisa, assessoria, bolsista produtividade, revisor de projetos de fomento, e diretoria de associação ou



A distribuição dos dados relativos às práticas acadêmico-científicas dos professores-pesquisadores apresentou uma maior dispersão ao longo do eixo 1 (na horizontal), separando um polo de alta produção, na extremidade direita, e um polo de baixa produção, na extremidade esquerda.

Enquanto o polo de alta produção reúne como características: a atuação como coordenador e expositor de Mesas Redondas de eventos de sociedades e associações científicas; a experiência como visitante em universidades e centros de pesquisa estrangeiros para atividades de ensino e pesquisa; e os maiores níveis de produção em todas as categorias (os quais aumentam conforme o posicionamento mais à direita do gráfico), o polo de baixa produção traz como atributos a ausência de experiências como coordenador e expositor de Mesas Redondas desses eventos; e como visitante em universidades e centros de pesquisa estrangeiros, e os menores níveis de produção, diminuindo gradativamente conforme o posicionamento à esquerda do gráfico.

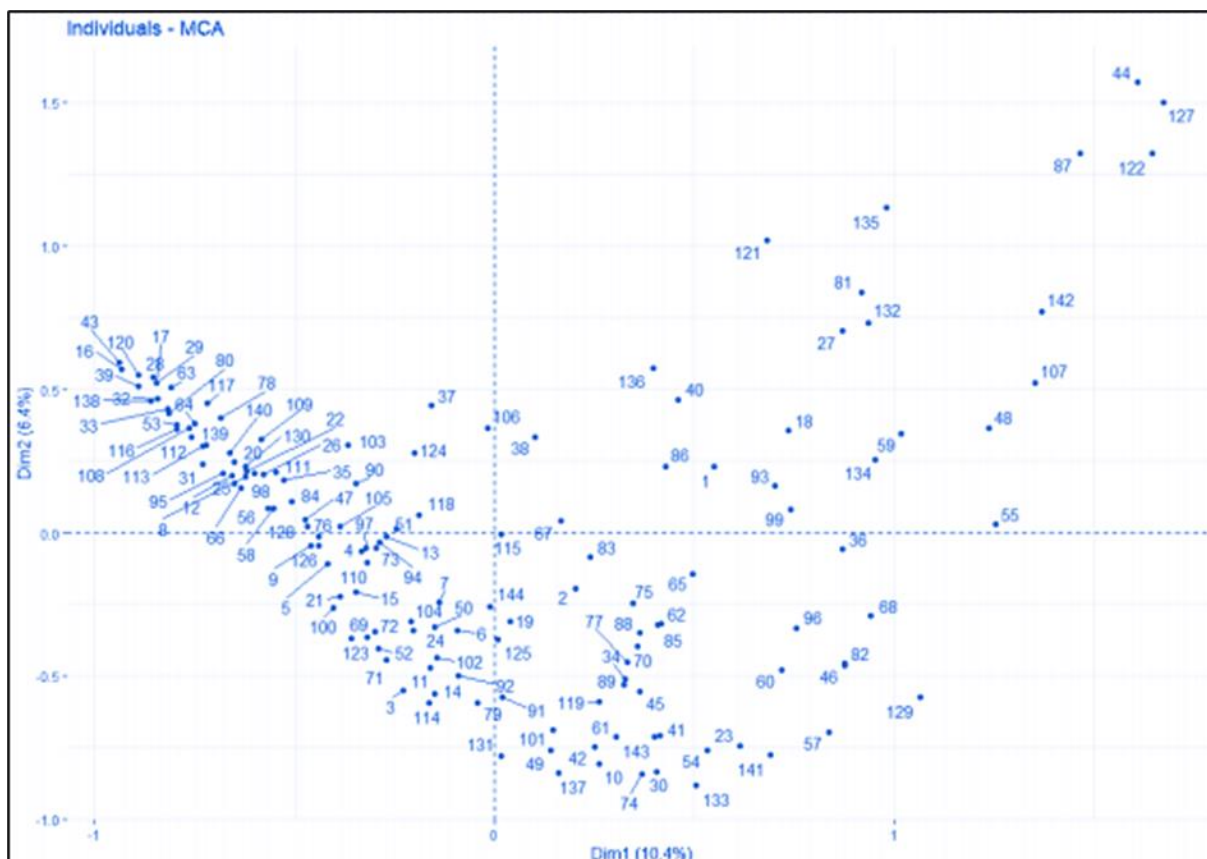
Conforme esclarecido, as variáveis suplementares possuem peso zero na construção do gráfico, não alterando a orientação dos eixos e o cálculo da distribuição das partículas (agentes), o que permitiu que funcionassem, para esta pesquisa, como ferramentas de teste para as diferentes conjecturas elaboradas ao longo da investigação, acerca das relações entre as trajetórias acadêmicas dos professores-pesquisadores (e as características resultantes delas) e suas práticas acadêmico científicas, construídas como as diferentes variáveis ativas de cada banco de dados.

No Gráfico 22, apresentamos a distribuição das variáveis suplementares no espaço social construído pela ACM Produção.



produz a distribuição dos indivíduos construídos pela pesquisa no espaço social<sup>12</sup>, chamada de nuvem de indivíduos, conforme exposto no Gráfico 23<sup>13</sup>.

**Gráfico 23 - Nuvem de indivíduos da ACM Produção**



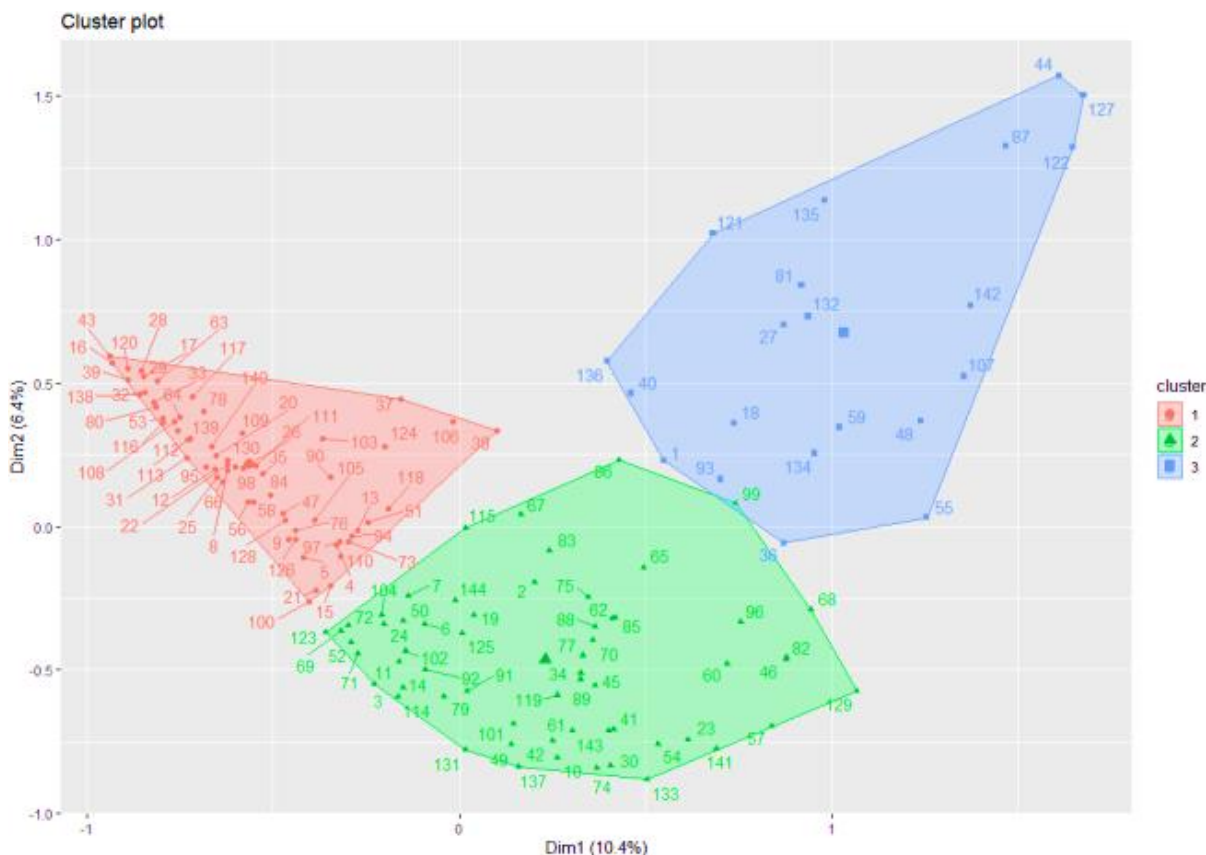
FONTE: Pesquisa documental na Plataforma Lattes realizada pela pesquisadora e colaboração do pesquisador Gustavo de Sousa Vieira, da pós-graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Campinas, na construção do gráfico com ACM (2020).

A partir da nuvem de indivíduos, entendendo que as proximidades entre os agentes nesse espaço social demonstram similaridades quanto a suas práticas acadêmico-científicas, estes foram divididos em *clusters*, conforme apresentado no Gráfico 24.

<sup>12</sup> Para as investigações em que se utilizou a ACM foram considerados 144 professores-pesquisadores, pois um deles não informou no currículo Lattes o ano de seu ingresso como professor-pesquisador na universidade pública, impossibilitando sua consideração para este tipo de análise por não apresentar respostas a todas as categorias consideradas no estudo.

<sup>13</sup> Para apresentação desses indivíduos, construídos pelo processo de pesquisa conforme explicado na segunda seção da tese, identificamos cada professor-pesquisador por um número, a fim de ressaltar a análise dos atributos que interessam à investigação sem incorrer no risco de igualar essa construção teórico-metodológica aos indivíduos reais, identificados pelo nome próprio no currículo Lattes.

Gráfico 24 - Clusters da ACM Produção



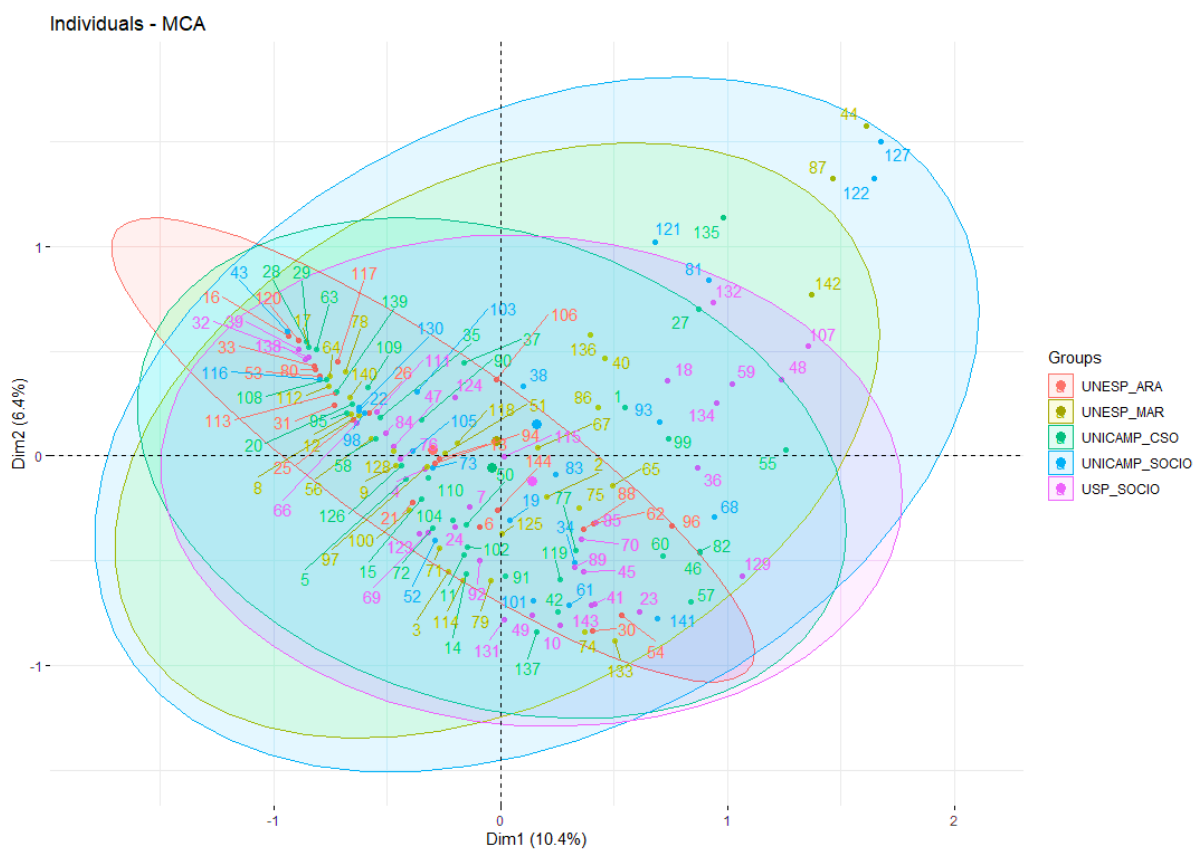
FONTE: Pesquisa documental na Plataforma Lattes realizada pela pesquisadora e colaboração do pesquisador Gustavo de Sousa Vieira, da pós-graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Campinas, na construção do gráfico com ACM (2020).

São três *cluster* com grande separação entre si, agregando internamente e separando mutuamente três grupos de professores-pesquisadores com diferentes níveis de produtividade: o *cluster* 1 (em vermelho), inclui os professores com baixa produção, o *cluster* 2 (em verde) os professores com produção intermediária, e o *cluster* 3 (em azul) os professores com alta produção)<sup>14</sup>.

Para testar a relevância da variável suplementar programa de pós-graduação para a distribuição dos indivíduos no espaço social, construímos elipses reunindo-os conforme esta variável, apresentadas no Gráfico 25.

<sup>14</sup> O quadro com a indicação dos indivíduos pertencentes a cada *cluster* encontra-se no Apêndice I.

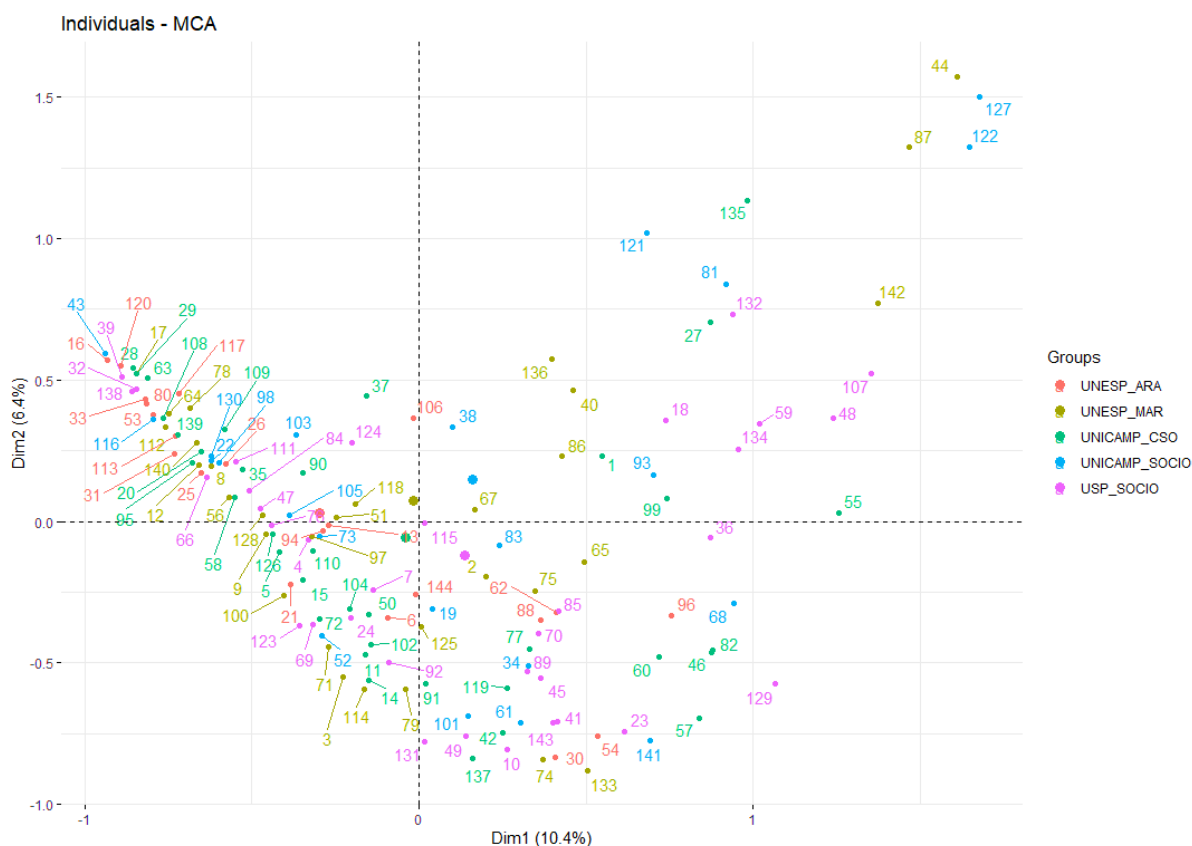
## Gráfico 25 - Nuvem de indivíduos da ACM Produção, com elipses para programa de pós-graduação



FONTE: Pesquisa documental na Plataforma Lattes realizada pela pesquisadora e colaboração do pesquisador Gustavo de Sousa Vieira, da pós-graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Campinas, na construção do gráfico com ACM (202).

Para facilitar a visualização, o Gráfico 26 apresenta as mesmas informações, com os indivíduos separados somente por cores.

## Gráfico 26 - Nuvem de indivíduos da ACM Produção, com separação por programa de pós-graduação



FONTE: Pesquisa documental na Plataforma Lattes realizada pela pesquisadora e colaboração do pesquisador Gustavo de Sousa Vieira, da pós-graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Campinas, na construção do gráfico com ACM (2020).

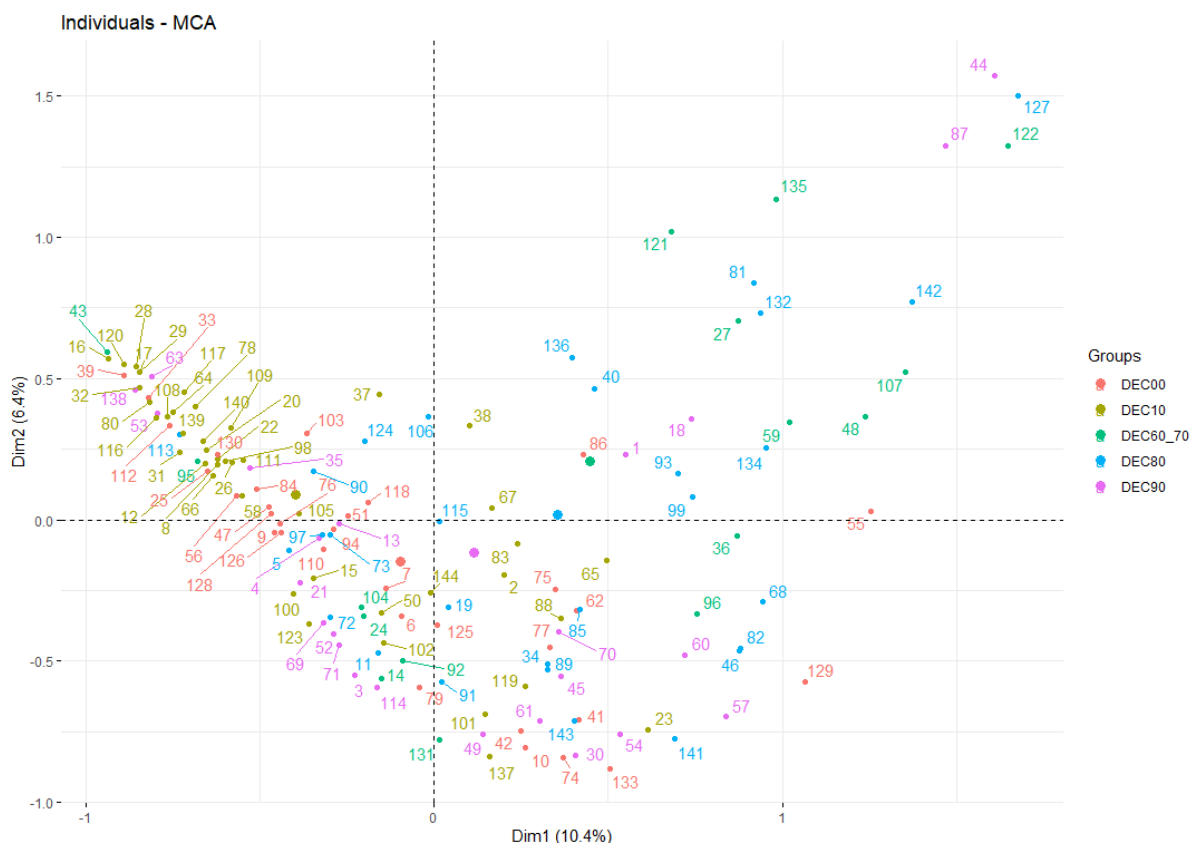
O gráfico revela aspectos interessantes das relações entre o programa de pós-graduação e o volume de produção dos indivíduos. Embora haja professores-pesquisadores de todos os programas de pós-graduação nos dois polos de produção, as elipses demonstram a maior concentração de professores-pesquisadores do PPGCS-UNESP/AR no polo de baixa produção, e de professores-pesquisadores do PPGCS-UNESP/MAR e do PPGCS-UNICAMP no polo de alta produção. Os docentes do PPGS-USP e do PPGS-UNICAMP encontram-se agrupados na região central do gráfico<sup>15</sup>. A pertença a determinado programa, todavia, não determina por si só o pertencimento ao *cluster* de alta produção, de produção intermediária, ou de baixa produção.

O mesmo questionamento foi feito a respeito da influência da década de concurso, e consequentemente, do tempo de trajetória no campo acadêmico, para o volume de produção

<sup>15</sup> O que se observa pela localização das elipses mais à esquerda (baixa produção) ou direita (alta produção) do gráfico.

dos professores-pesquisadores. O resultado dessa análise, já sem as elipses de concentração, é apresentado no Gráfico 27.

**Gráfico 27 - Nuvem de indivíduos da ACM Produção, com separação por década de concurso**



FONTE: Pesquisa documental na Plataforma Lattes realizada pela pesquisadora e colaboração do pesquisador Gustavo de Sousa Vieira, da pós-graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Campinas, na construção do gráfico com ACM (2020).

A separação entre os grupos indica a pertinência da década de concurso sobre as diferenças de produção, com os indivíduos que ingressaram nas décadas de 2000 e 2010 concentrados à esquerda do eixo 2, e os ingressantes entre as décadas de 1960 e 1990 concentrados à direita desse eixo. Demonstra, assim, a tendência de que os indivíduos que atuam há mais tempo no campo acadêmico possuam um volume de produções maior que aqueles que ingressaram mais recentemente como professores-pesquisadores<sup>16</sup>.

A partir desse resultado, chegamos à conclusão de que a análise baseada nos volumes totais dos diferentes tipos de produção científica era insuficiente para situar os agentes no

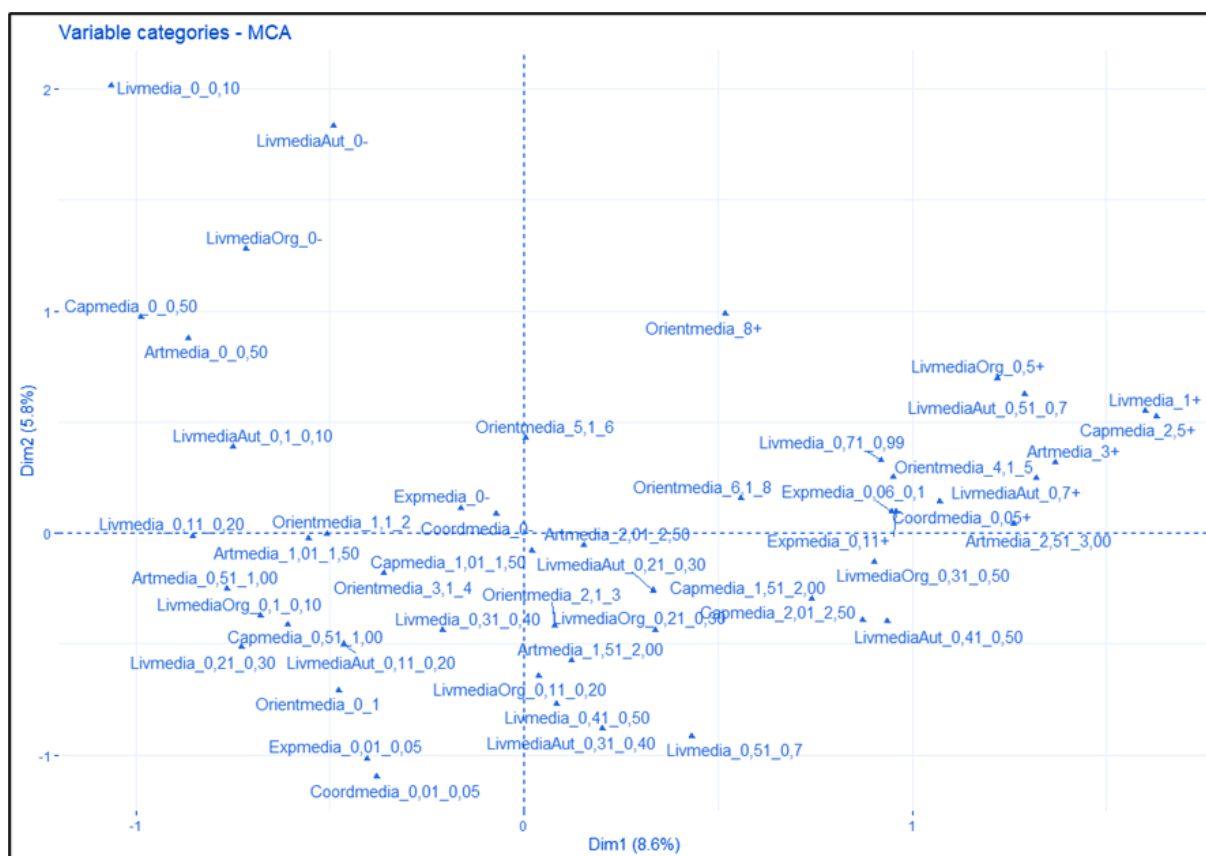
<sup>16</sup> Ressaltamos que tendência não equivale à determinação, havendo professores-pesquisadores concursados há mais tempo com volumes de produção menores que outros que ingressaram na universidade pública como docentes há menos tempo.

espaço social, posto essa tendência entre o maior tempo de permanência no campo e a maior produção de livros, capítulos e artigos, não necessariamente indicar uma maior produtividade pelos indivíduos, ou seja, um ritmo de produção bibliográfica mais intenso, conforme demonstrado adiante.

Para caracterizar a produtividade, calculamos a média aritmética de produções dos professores-pesquisadores, dividindo o total de produções pelos últimos dez anos. Desse modo, resultaram como variáveis ativas do banco de dados Produtividade: a média de artigos; a média de livros; a média de livros como autor; a média de livros como organizador; a média de capítulos; a média de orientações; a média de exposições em Mesas Redondas de eventos de entidades e associações nacionais de pesquisa; e a média de coordenações em Mesas Redondas de eventos de entidades e associações nacionais de pesquisa.

A distribuição dessas variáveis na construção do espaço social é apresentada no Gráfico 28, exposto a seguir.

**Gráfico 28 - Variáveis ativas da ACM Produtividade**

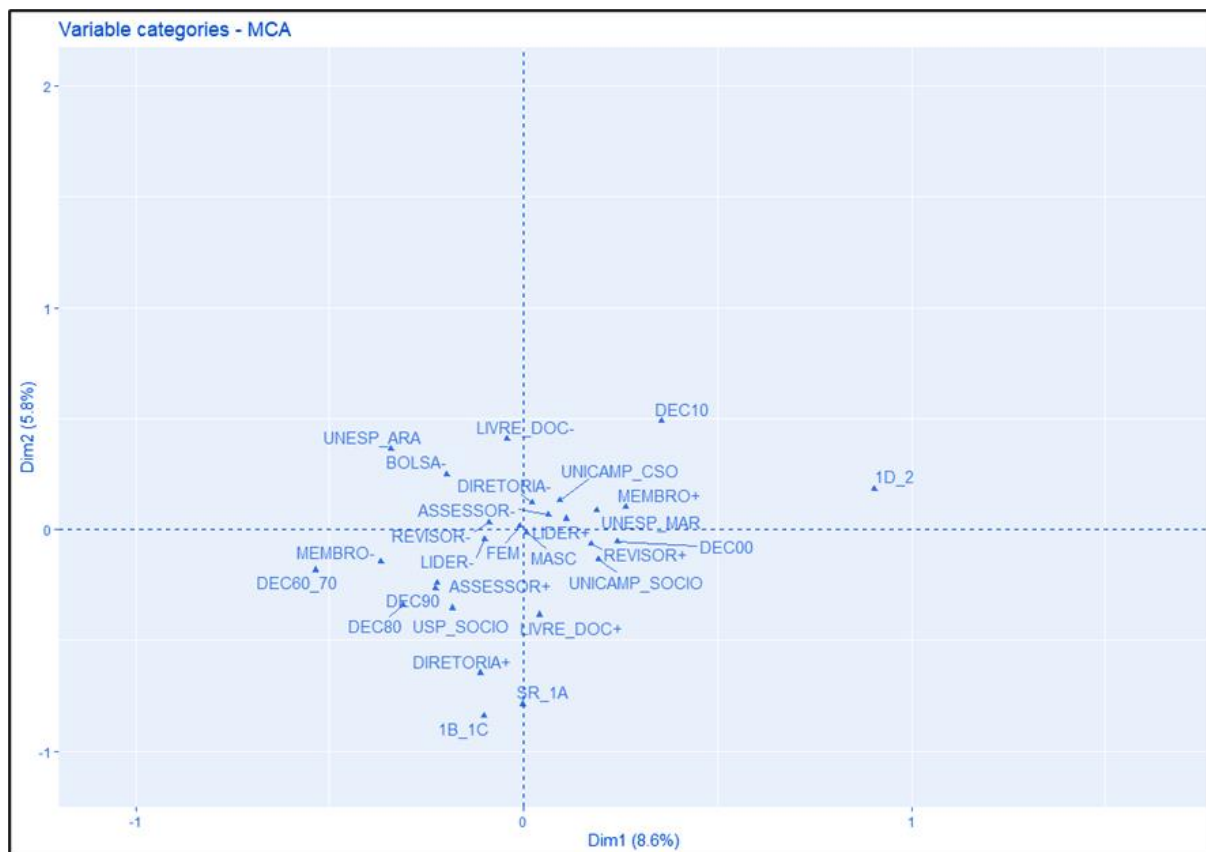


FONTE: Pesquisa documental na Plataforma Lattes realizada pela pesquisadora e colaboração do pesquisador Gustavo de Sousa Vieira, da pós-graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Campinas, na construção do gráfico com ACM (2020).

Como se observa no Gráfico 28, o eixo 1 (na horizontal) separa um polo de alta produtividade, na extremidade direita, de um polo de baixa produtividade, na extremidade esquerda. O polo de alta produtividade é caracterizado por quantidades superiores, em todas as categorias, de produção por ano, enquanto o polo de baixa produtividade apresenta a ausência de determinadas formas de produção, como a publicação de livros como autor e organizador, e a exposição em Mesas Redondas, bem como os menores índices nessas e nas demais categorias. Dessa maneira, quanto mais à direita se situa o agente, maiores os níveis de produtividade, e quanto mais à esquerda, menor a produtividade.

O Gráfico 29 apresenta a distribuição das variáveis suplementares, mantidas em relação à ACM Produção, no espaço social da ACM Produtividade.

### Gráfico 29 - Variáveis suplementares da ACM Produtividade



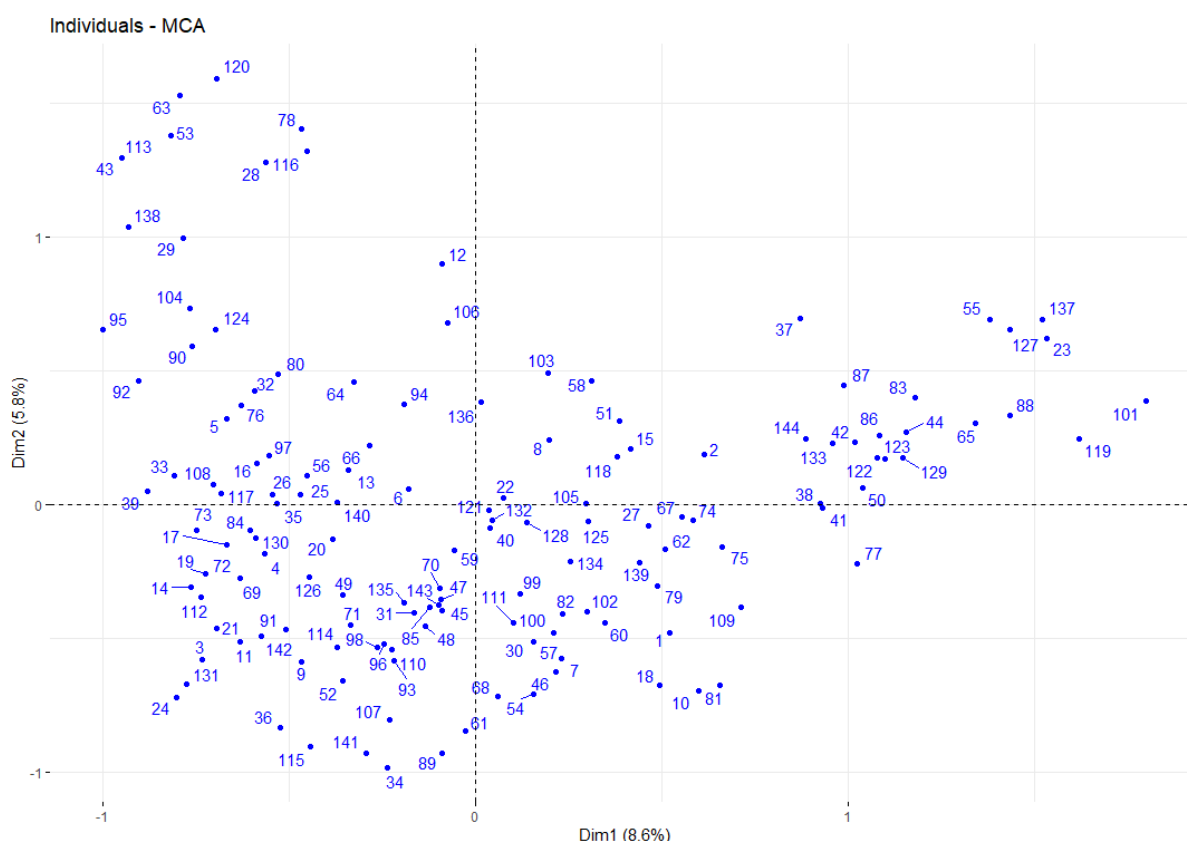
FONTE: Pesquisa documental na Plataforma Lattes realizada pela pesquisadora e colaboração do pesquisador Gustavo de Sousa Vieira, da pós-graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Campinas, na construção do gráfico com ACM (2020).

Percebe-se que, entre as variáveis suplementares, apresentam-se como mais relevantes para a produtividade dos agentes a década de concurso de ingresso na universidade, a detenção de bolsa PQ, e a pertença a grupos de pesquisa, estando à direita do eixo 2 (na vertical) o ingresso por concursos nas décadas de 2000 e 2010, a bolsa produtividade nos níveis 2 e 1D, e

a participação em grupos de pesquisa, e à esquerda desse eixo o ingresso por concursos públicos entre as décadas de 1960 e 1990, a ausência de bolsa PQ, e a não participação em grupos de pesquisa. A posse de bolsas PQ de níveis 1C, 1B, 1A e Sênior aparece próxima ao eixo 2, indicando não ser de grande relevância para a maior ou menor produtividade dos agentes<sup>17</sup>.

A nuvem de indivíduos resultante dessas variáveis é apresentada no Gráfico 30.

**Gráfico 30 - Nuvem de indivíduos da ACM Produtividade**



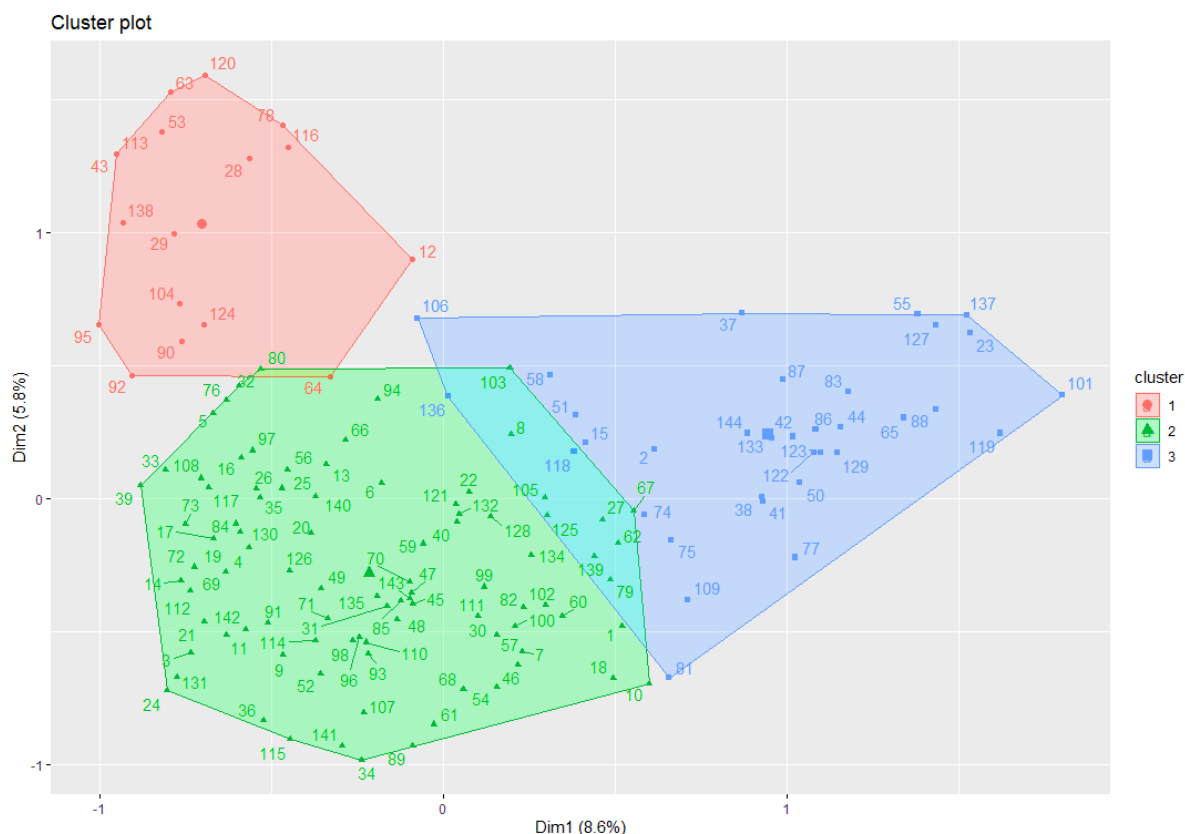
FONTE: Pesquisa documental na Plataforma Lattes realizada pela pesquisadora e colaboração do pesquisador Gustavo de Sousa Vieira, da pós-graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Campinas, na construção do gráfico com ACM (2020).

A partir desta nuvem de indivíduos, os professores-pesquisadores foram divididos em três *clusters*, sem uma grande separação entre si, o que indica a ocorrência de graus não tão desiguais de produtividade entre o conjunto dos agentes. O *cluster* 1 (em vermelho) inclui os

<sup>17</sup> A bolsa de produtividade em pesquisa chancela institucionalmente a distinção de determinados pesquisadores com relação aos demais, produzindo efeitos materiais e simbólicos no campo acadêmico. Entretanto, conforme identificado pela ACM, os bolsistas produtividade dos estratos superiores (1C, 1B, 1A e Sênior) tendem a ser menos produtivos que os bolsistas ingressantes (2 e 1D). Esse dado indica a necessidade de pesquisas que produzam novos cruzamentos de dados, e que analisem pormenorizadamente os critérios de distribuição das bolsas, a fim de compreender como as classificações resultantes desses critérios influenciam as práticas acadêmico-científicas dos bolsistas.

professores com baixa produtividade, o *cluster* 2 (em verde) os professores com produtividade intermediária e o *cluster* 3 (em azul) os professores com alta produtividade<sup>18</sup>, conforme apresentado no Gráfico 31.

**Gráfico 31 - Clusters da ACM Produtividade**



FONTE: Pesquisa documental na Plataforma Lattes realizada pela pesquisadora e colaboração do pesquisador Gustavo de Sousa Vieira, da pós-graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Campinas, na construção do gráfico com ACM (2020).

Assim como na ACM Produção, testamos a pertinência da variável suplementar Programa de pós-graduação para a distribuição dos indivíduos, conforme apresentado no Gráfico 32, em que constam as elipses de concentração dos agentes, e no Gráfico 33, apenas com a separação por cores.

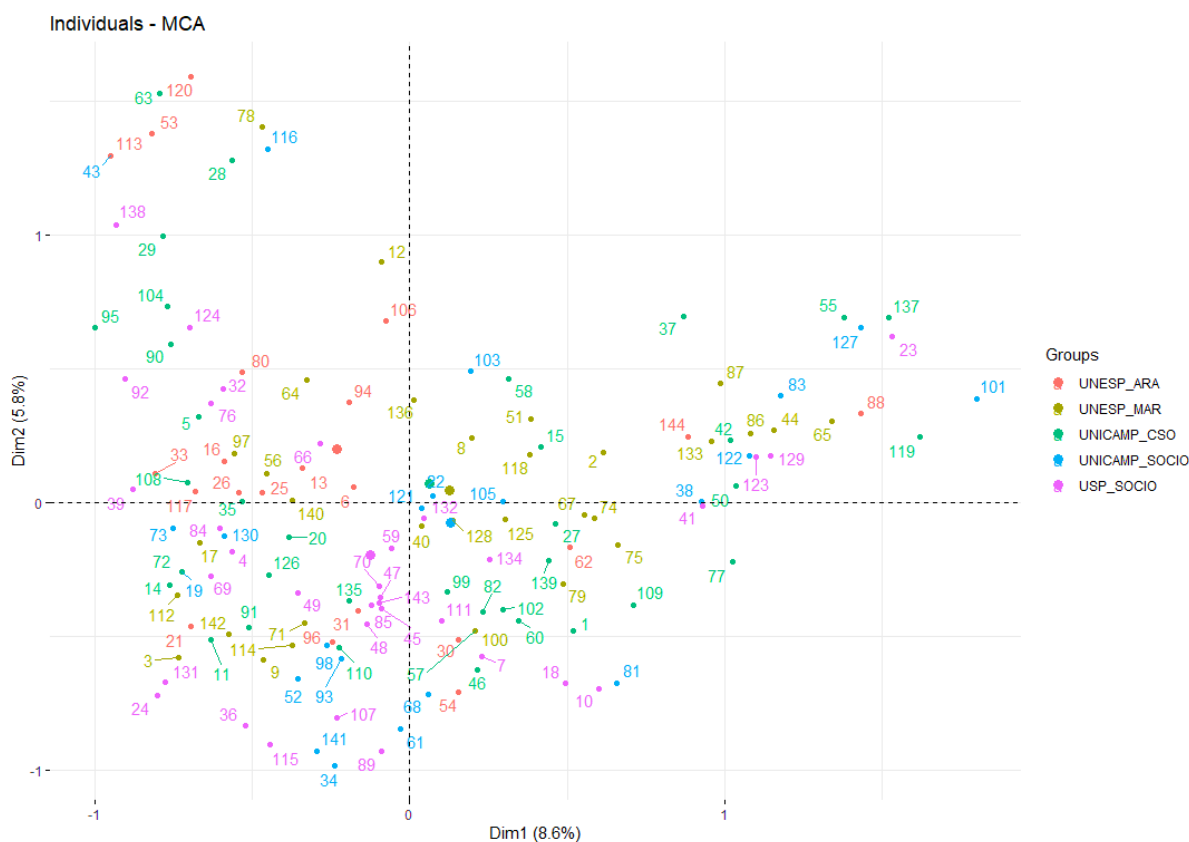
<sup>18</sup> O quadro com a indicação dos indivíduos pertencentes a cada *cluster* encontra-se no Apêndice J.

**Gráfico 32 - Nuvem de indivíduos da ACM Produtividade, com elipses para programa de pós-graduação**



FONTE: Pesquisa documental na Plataforma Lattes realizada pela pesquisadora e colaboração do pesquisador Gustavo de Sousa Vieira, da pós-graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Campinas, na construção do gráfico com ACM (2020).

### Gráfico 33 - Nuvem de indivíduos da ACM Produtividade, com separação por programa de pós-graduação



FONTE: Pesquisa documental na Plataforma Lattes realizada pela pesquisadora e colaboração do pesquisador Gustavo de Sousa Vieira, da pós-graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Campinas, na construção do gráfico com ACM (2020).

Os gráficos demonstram que os professores-pesquisadores do PPGS-UNICAMP, do PPGCS-UNICAMP, e do PPGCS-UNESP/MAR concentram-se à direita do eixo 2 (na vertical), indicando a tendência de que sejam mais produtivos em relação aos demais, ou seja, possuam uma média maior de produções por ano de trajetória no campo acadêmico. Os membros do PPGCS-UNESP/AR estão concentrados à esquerda desse eixo, indicando médias menores de produção por ano, e os docentes do PPGS-USP localizam-se majoritariamente na região central do gráfico, indicando a tendência à produtividade intermediária.

Para as análises da variável década de concurso com relação à produtividade, apresentamos o Gráfico 34, com a concentração dos indivíduos por elipses.

**Gráfico 34 - Nuvem de indivíduos da ACM Produtividade, com elipses para década de concurso**



FONTE: Pesquisa documental na Plataforma Lattes realizada pela pesquisadora e colaboração do pesquisador Gustavo de Sousa Vieira, da pós-graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Campinas, na construção do gráfico com ACM (2020).

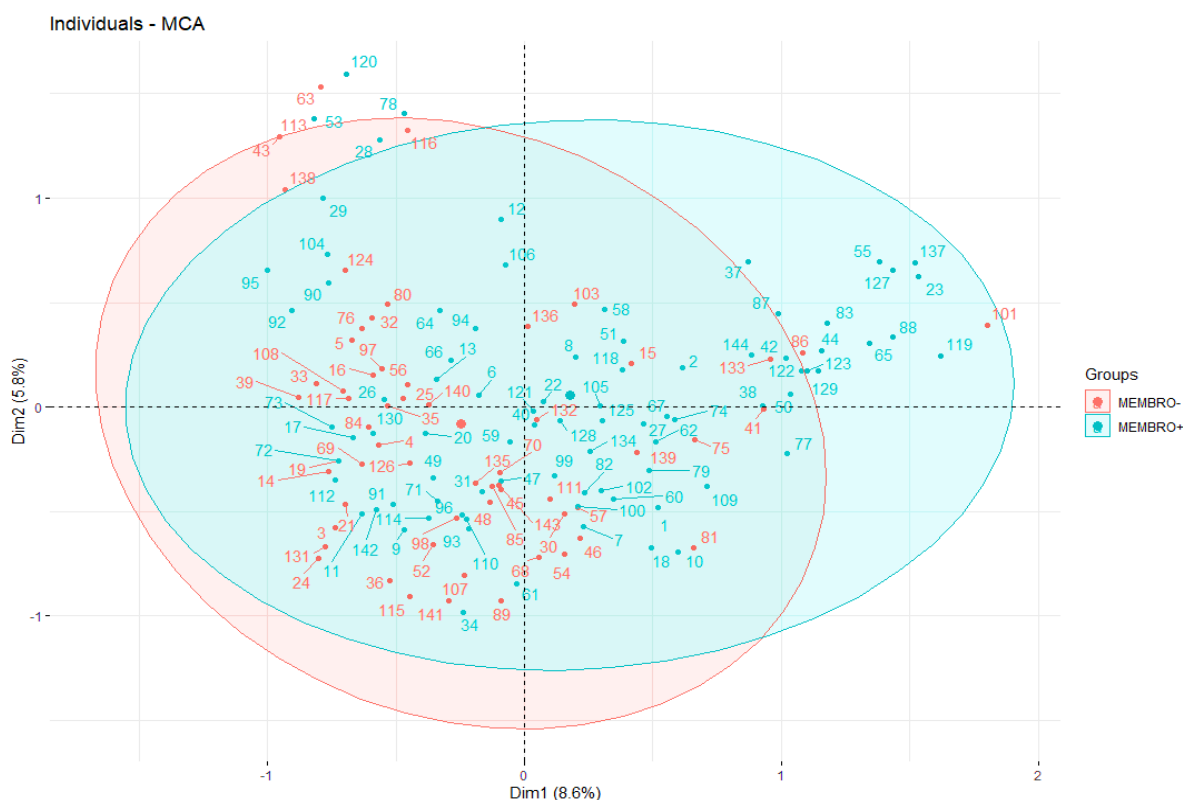
O gráfico evidencia a relevância da década de concurso para os níveis de produtividade dos professores-pesquisadores, mostrando ser esta variável mais marcante que a pertinência ao programa de pós-graduação. Enquanto os docentes que ingressaram entre as décadas de 1960 e 1990 situam-se predominantemente na região central e na extremidade esquerda do gráfico, as elipses de concentração daqueles que passaram no concurso público entre as décadas de 2000 e 2010 encontram-se majoritariamente na extremidade direita, demonstrando maiores níveis de produtividade.

Essa diferença relaciona-se diretamente com o período de formação desses professores-pesquisadores na pós-graduação, de modo que podemos dividi-los em dois grupos: os que cursaram a pós-graduação anteriormente à vigência do “Modelo CAPES de pós-graduação”, possuem mais tempo de trajetória acadêmica, e tendem a ser menos produtivos, conforme os critérios de avaliação da CAPES; e aqueles que cursaram a pós-graduação durante a vigência desse modelo, possuem menos tempo de trajetória acadêmica, e tendem a ter maiores níveis de produtividade, segundo esses critérios.

Novamente, ressaltamos que a relação entre cursar a pós-graduação no referido modelo e ser mais produtivo não é absoluta, e tampouco é a única existente, de modo que não há uma determinação simplista entre um acontecimento e outro. Entretanto, este dado indica que tal relação é de grande importância para a compreensão das práticas acadêmico-científicas dos agentes.

O Gráfico 35 constata a importância da participação como membro de grupo de pesquisa para a produtividade dos professores-pesquisadores, sendo que aqueles que fazem parte de um ou mais grupos tendem a ser mais produtivos (elipse concentrada à direita do eixo 2) que aqueles que não participam de nenhum grupo de pesquisa (elipse concentrada à esquerda do eixo 2). Essa diferença pode dever-se à construção de redes de colaboração com outros professores-pesquisadores e pós-graduandos, contribuindo para a publicação coletiva de artigos, capítulos e livros<sup>19</sup>.

**Gráfico 35 - Nuvem de indivíduos da ACM Produtividade, com elipses para participação em grupo de pesquisa**



FONTE: Pesquisa documental na Plataforma Lattes realizada pela pesquisadora e colaboração do pesquisador Gustavo de Sousa Vieira, da pós-graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Campinas, na construção do gráfico com ACM (2020).

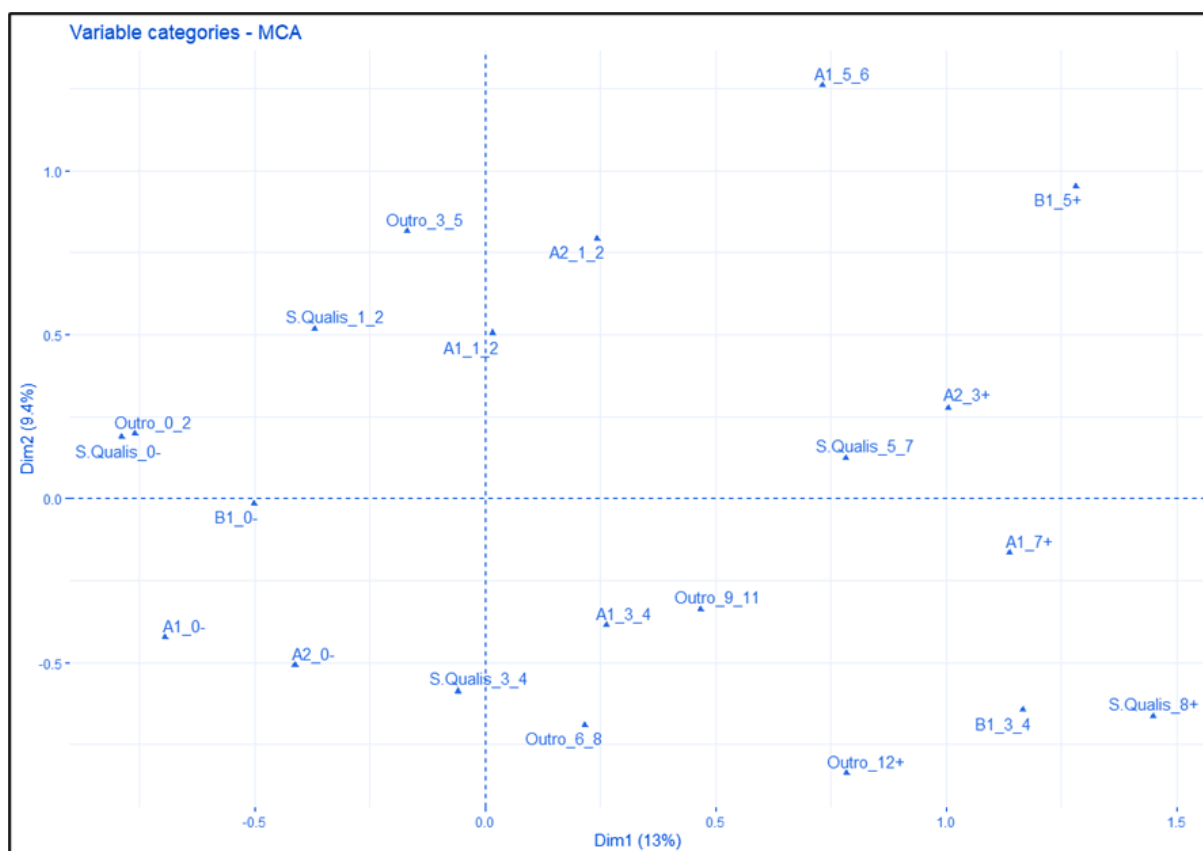
<sup>19</sup> Indicamos a necessidade de outras pesquisas, mais aprofundadas, que tratem da influência que a participação e coordenação de Grupos de Pesquisa exercem no estabelecimento de redes de colaboração entre pesquisadores, bem como sobre a relação entre essas redes e as características das suas produções bibliográficas.

Desse modo, as descobertas resultantes das ACM Produção e Produtividade produziram questionamentos sobre as relações entre as práticas acadêmico-científicas dos professores-pesquisadores, sua formação acadêmica e atuação profissional na pós-graduação, a participação em grupos de pesquisa e a possível composição de redes de pesquisadores, estando esses diferentes elementos relacionados ao atual sistema de regulamentação da pós-graduação e da pesquisa científica, com suas instituições, classificações e hierarquias.

Como apresentado na terceira seção da tese, a produção de artigos e a estratificação de periódicos científicos é de grande importância nesse sistema, sendo necessário analisar as relações entre os estratos do Qualis Periódicos e as publicações de artigos pelos professores-pesquisadores. Para isso, construímos o banco de dados Qualis, separando os artigos dos docentes de acordo com o estrato das revistas em que foram publicados, o que resultou nas variáveis ativas A1, A2, B1, outro, e sem Qualis, conforme a quantidade de artigos publicados.

A distribuição dessas variáveis no espaço social é apresentada no Gráfico 36.

**Gráfico 36 - Variáveis ativas da ACM Qualis**



FONTE: Pesquisa documental na Plataforma Lattes realizada pela pesquisadora e colaboração do pesquisador Gustavo de Sousa Vieira, da pós-graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Campinas, na construção do gráfico com ACM (2020).

A dispersão dos dados no eixo 1 (na horizontal) demonstra a oposição entre a não publicação, e a publicação de menores quantidades de artigos, na extremidade esquerda, e a publicação das maiores quantidades de artigos, na extremidade direita. Essa oposição, entretanto, independe do Qualis, como se nota pela proximidade, no gráfico, entre as variáveis A1\_0- (ausência de publicação em periódicos A1), A2\_0- (ausência de publicação em periódicos A2), B1\_0- (ausência de publicação em periódicos B1), S. Qualis\_0- (ausência de publicação em periódicos sem Qualis), e Outro\_0\_2 (intervalo de zero a duas publicações em outros Qualis)<sup>20</sup>, na extremidade esquerda, e a proximidade entre as variáveis A1\_7+ (mais de sete artigos publicados em revistas A1), A2\_3+ (mais de três artigos publicados em revistas A2), B1\_5+ (mais de cinco artigos publicados em revistas B1), Outro\_12+ (mais de 12 artigos publicados em revistas com outros Qualis), e S. Qualis\_8+ (mais de oito artigos publicados em revistas sem Qualis), na extremidade direita do gráfico.

Essa distribuição demonstra que a maior ou menor quantidade de publicações de artigos pelos professores-pesquisadores não está estatisticamente relacionada com a preferência por publicar exclusivamente em periódicos classificados em estratos mais elevados do Qualis. Inicialmente, interpretamos esse dado como uma indicação de que, para os professores-pesquisadores que são objeto desta pesquisa, o Qualis não seria um critério fundamental na escolha dos periódicos para publicação. Mas a realização das entrevistas, como exposto na próxima seção, demonstrou que apesar de haver outros critérios que, de fato, influenciam sua escolha dos periódicos para os quais enviam seus artigos, isso não significa que para os entrevistados o Qualis seja irrelevante, sendo inclusive, em alguns casos, o principal parâmetro para decidirem em quais revistas tentarão publicar suas pesquisas.

Os gráficos resultantes desse banco de dados oferecem indícios significativos quanto à maior ou menor publicação de artigos pelos docentes, sem qualificarem essa publicação em relação ao Qualis. Como demonstrado no Gráfico 28, a maior produção de artigos encontra-se próxima das práticas referentes a maiores produções de livros e capítulos, em todas as categorias, de modo que os outros gráficos da ACM Qualis reiteraram os resultados da ACM Produção<sup>21</sup>.

As descobertas resultantes do emprego da ACM para o tratamento dos dados dos Currículos Lattes dos professores-pesquisadores demonstraram a existência de oito perfis

---

<sup>20</sup> Todos os professores-pesquisadores possuíam ao menos um artigo publicado em revistas com Qualis entre C e B2, sendo a categoria Outro\_0\_2 a mais baixa em relação a tais revistas.

<sup>21</sup> Para evitar a redundância das informações, optamos por não inserir esses gráficos no texto.

relacionados às suas práticas acadêmico científicas, obtidos pela combinação entre os *clusters* da ACM Produção e da ACM Produtividade, sendo eles:

1. Baixa produção e baixa produtividade;
2. Baixa produção e produtividade intermediária;
3. Baixa produção e alta produtividade;
4. Produção intermediária e baixa produtividade;
5. Produção intermediária e produtividade intermediária;
6. Produção intermediária e alta produtividade;
7. Alta produção e produtividade intermediária; e
8. Alta produção e alta produtividade<sup>22</sup>.

A escolha dos professores-pesquisadores entrevistados teve por base o agrupamento nesses perfis, incluindo ao menos um indivíduo de cada perfil e privilegiando a diversidade com relação às variáveis relevantes para a composição dos espaços sociais da ACM Produção e da ACM Produtividade, isto é, dos cinco programas de pós-graduação estudados, ingressantes em diferentes décadas como professores-pesquisadores, membros e não membros de grupos de pesquisa, detentores de bolsa PQ de variados níveis, e não detentores de bolsa PQ, como exposto na próxima seção, em que iremos situá-los nos espaços sociais resultantes da análise estatística, e analisar relacionalmente suas concepções sobre sua trajetória acadêmica, o trabalho como professores-pesquisadores, o sistema de avaliação da pós-graduação pela CAPES, suas práticas acadêmico-científicas, e os significados que atribuem a seu trabalho como professores-pesquisadores.

---

<sup>22</sup> O quadro com a indicação dos indivíduos pertencentes a cada um desses perfis de produção encontra-se no Apêndice K.

## **5 DESDOBRAMENTOS DO PRODUTIVISMO ACADÊMICO NA CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR-PESQUISADOR NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PAULISTAS**

Nesta seção, apresentamos os resultados das entrevistas realizadas com professores-pesquisadores dos programas de pós-graduação estudados, caracterizando-os em relação a seus perfis de produção e analisando, relacionalmente, suas concepções sobre sua trajetória acadêmica, seu trabalho na universidade, o sistema de avaliação da pós-graduação pela CAPES, a divulgação de suas pesquisas, e suas motivações para o trabalho acadêmico.

### **5.1 Caracterização dos entrevistados e posicionamento no espaço social**

A tentativa de superar a falsa oposição entre subjetivismo e objetivismo é basilar na teoria da prática bourdieusiana, que trata dialeticamente da relação entre as estruturas objetivas, os campos de relações entre agentes desigualmente posicionados, e suas práticas, motivadas por disposições integradas por meio do *habitus* (Peters, 2013).

Como visto na segunda seção desta tese, esta forma de análise demanda inicialmente a construção das estruturas objetivas pelo pesquisador, isto é, a elaboração do espaço social de relações entre os agentes estudados, tomando como referência os capitais nele atuantes, em sua estrutura e volume, para que seja possível situar os participantes, a fim de compreender os fundamentos de suas representações subjetivas e as coações estruturais que intervêm em suas interações.

É necessário, entretanto, que esse momento da análise seja seguido da retomada das representações, opiniões e pontos de vista dos agentes, deliberadamente descartados na primeira etapa da pesquisa, para que seja possível compreender suas representações e visões de mundo, tratando os “pontos de vista” como “vistas de um ponto”, e relacionando-os às posições dos emissores na estrutura do espaço social (Bourdieu, 2004a).

Leva-se em conta a dupla estruturação manifesta nas percepções dos agentes sobre o mundo social: na objetividade, por meio da distribuição desigual, entre os agentes e instituições, de suas propriedades e capitais; e nas subjetividades, ao compreender os esquemas de percepção e ação expressos na linguagem como manifestações do estado das relações de poder simbólico vinculadas ao espaço social (Bourdieu, 2004a).

Nesta pesquisa, a escolha dos entrevistados partiu dos espaços sociais construídos estatisticamente no momento objetivista da investigação, incluindo representantes de todos os

perfis de produção e de todos os programas de pós-graduação estudados, docentes com características diversas em relação à área de pesquisa (Sociologia, Antropologia e Ciência Política), tempo de conclusão do doutorado, tempo de ingresso na universidade pública como professores-pesquisadores, participação e liderança em grupos de pesquisa, experiências em relação à coordenação da pós-graduação, e à posse de bolsas produtividade em pesquisa de diferentes níveis.

Essa pluralidade contribuiu para obtermos relatos diversos com relação às trajetórias acadêmicas e às percepções dos entrevistados a respeito dos impactos do sistema de avaliação da CAPES sobre os programas de pós-graduação de que participam, sobre seu trabalho na pós-graduação, e sobre suas práticas acadêmico-científicas, enriquecendo os dados obtidos por intermédio das entrevistas.

Todavia, em conformidade com a teoria da prática, tais propriedades não foram tratadas neste estudo apenas como indicativos da diversidade de experiências dos agentes, mas como marcadores da desigualdade de seus capitais e das posições que ocupam no campo acadêmico, acarretando condições díspares de enfrentamento às pressões pelo exercício do produtivismo acadêmico, e influenciando de modo distinto suas práticas acadêmico-científicas e os significados que atribuem ao trabalho acadêmico.

Desse modo, ao longo do trabalho de interpretação e análise das entrevistas, retomamos as propriedades acadêmicas de cada entrevistado, sistematizadas a seguir no Quadro 13.

**Quadro 13 – Caracterização dos entrevistados**

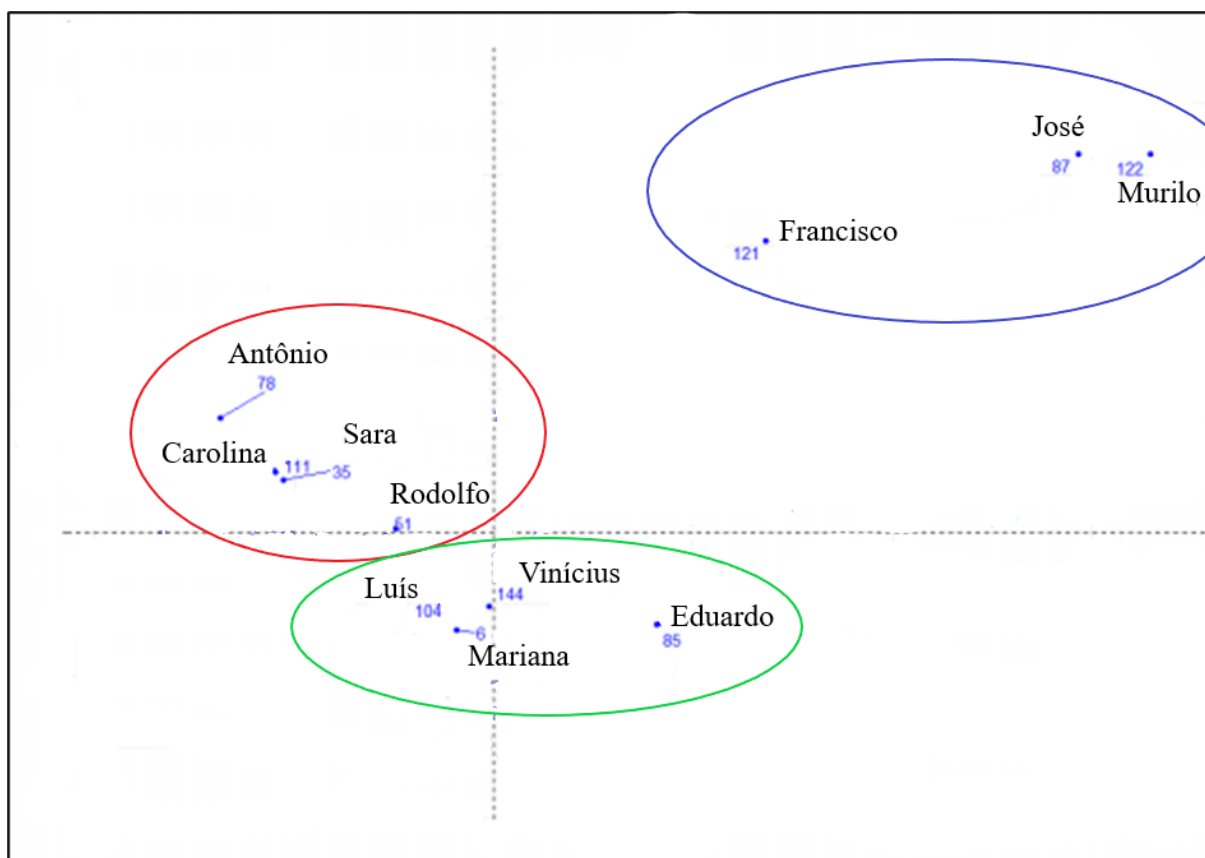
<b>Perfil</b>	<b>Pseudônimo</b>	<b>Programa</b>	<b>Década de Doutorado</b>	<b>Década de Concurso</b>	<b>Área de pesquisa</b>	<b>Bolsa PQ</b>	<b>Membro de Grupo de Pesquisa</b>	<b>Líder de Grupo de Pesquisa</b>
1. Baixa produção e baixa produtividade	Antônio	PPGCS-UNESP/MAR	2000	2010	Sociologia	Não possui	Sim	Sim
2. Baixa produção e produtividade intermediária	Sara	PPGCS-UNICAMP	1990	1990	Antropologia	2	Não	Não
	Carolina	PPGS-USP	2000	2010	Sociologia	Não possui	Não	Sim
3. Baixa produção e alta produtividade	Rodolfo	PPGCS-UNESP/MAR	2000	2000	Sociologia	Não possui	Sim	Sim
4. Produção intermediária e baixa produtividade	Luís	PPGCS-UNICAMP	1990	1970	Antropologia	Não possui	Sim	Não
5. Produção intermediária e produtividade intermediária	Mariana	PPGCS-UNESP/AR	2000	2000	Antropologia	Não possui	Sim	Sim
	Eduardo	PPGS-USP	1990	1980	Sociologia	1C	Sim	Sim
6. Produção intermediária e alta produtividade	Vinícius	PPGCS-UNESP/AR	2010	2010	Ciência Política	Não possui	Sim	Não
7. Alta produção e produtividade intermediária	Francisco	PPGS-UNICAMP	1970	1970	Sociologia	1A	Sim	Não
8. Alta produção e alta produtividade	José	PPGCS-UNESP/MAR	1990	1990	Ciência Política	1C	Sim	Sim
	Murilo	PPGS-UNICAMP	1980	1970	Sociologia	1C	Sim	Sim

Fonte: Pesquisa documental na Plataforma Lattes realizada pela pesquisadora (2020).

A Figura 1, apresentada a seguir, demonstra a localização dos professores-pesquisadores entrevistados no gráfico Nuvem de Indivíduos da ACM Produção<sup>1</sup>, com a dispersão dos agentes ao longo do eixo 1, na horizontal, indicando maiores níveis de produção acadêmica (em artigos, capítulos e livros) para os agentes localizados na extremidade direita, caracterizados também por sua atuação como coordenadores e expositores de Mesas Redondas de eventos de sociedades e associações científicas, e pela experiência como visitantes em universidades e centros de pesquisa estrangeiros para atividades de ensino e pesquisa. Os agentes localizados na extremidade esquerda são caracterizados pela ausência de experiências como coordenadores e expositores de Mesas Redondas desses eventos, assim como visitantes em universidades e centros de pesquisa estrangeiros, e por menores níveis de produção acadêmica.

Assim, Murilo, José e Francisco fazem parte do *cluster* de alta produção, indicado em azul; Eduardo, Vinícius, Mariana e Luís participam do *cluster* de produção intermediária, sinalizado em verde; e Rodolfo, Sara, Carolina e Antônio integram o *cluster* de baixa produção, mostrado em vermelho.

**Figura 1 - Posição dos entrevistados na Nuvem de indivíduos da ACM Produção**



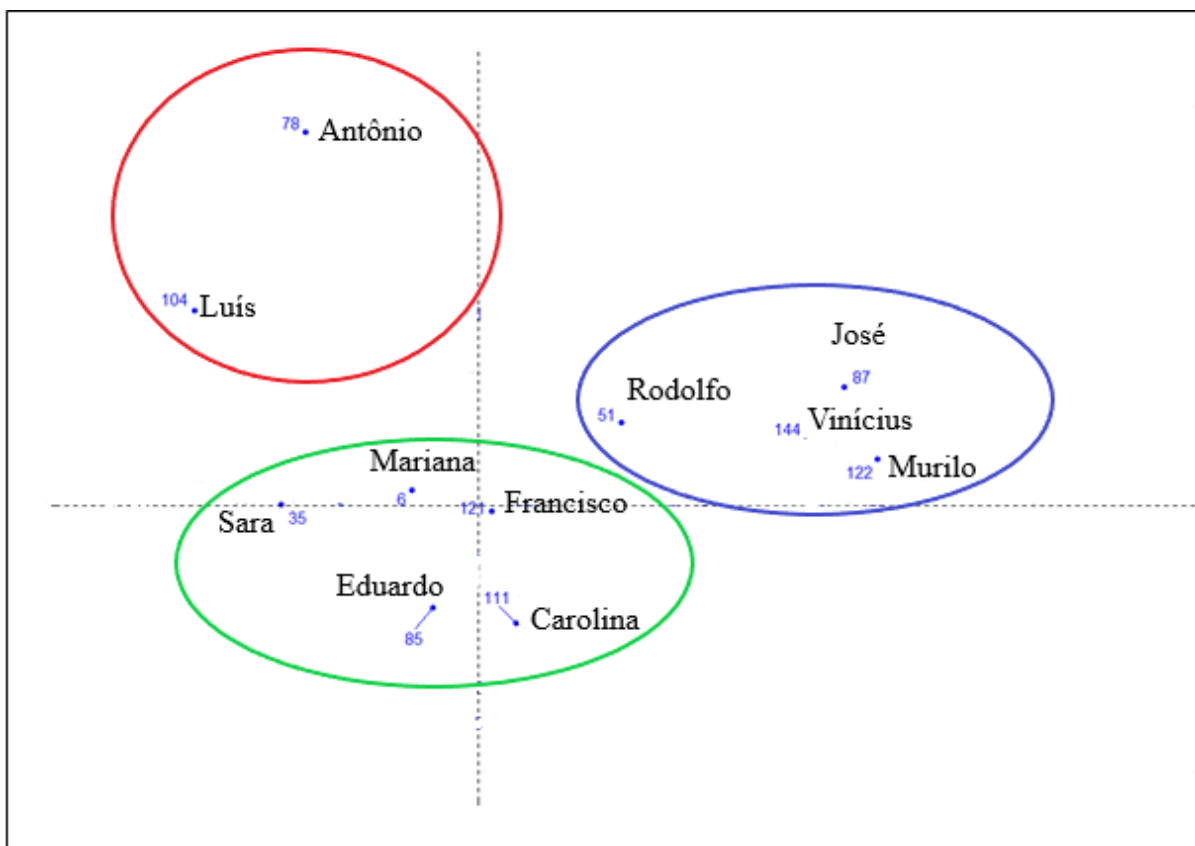
Fonte: Pesquisa documental na Plataforma Lattes realizada pela pesquisadora (2020).

<sup>1</sup> Gráfico 23 da quarta seção da tese.

A Figura 2 ilustra a localização dos professores-pesquisadores entrevistados no gráfico Nuvem de Indivíduos da ACM Produtividade<sup>2</sup>, com a dispersão dos agentes ao longo do eixo 1, na horizontal, indicando um polo de alta produtividade na extremidade direita e um polo de baixa produtividade na extremidade esquerda, sendo o primeiro caracterizado por quantidades superiores de produção de artigos, capítulos e livros por ano, e o segundo pela ausência de certas formas de produção, como a publicação de livros como autor e organizador, a exposição em mesas redondas, e pelos menores índices nessas e nas demais categorias. Dessa forma, quanto mais à direita se situa o agente, maiores os níveis de produtividade e, quanto mais à esquerda, menor a produtividade.

Nesse sentido, Murilo, José, Vinícius e Rodolfo fazem parte do *cluster* alta produtividade, indicado em azul; Carolina, Francisco, Eduardo, Mariana e Sara participam do *cluster* produtividade intermediária, sinalizado em verde; e Antônio e Luís compõem o *cluster* baixa produtividade, marcado em vermelho.

**Figura 2 - Posição dos entrevistados na Nuvem de indivíduos da ACM Produtividade**



Fonte: Pesquisa documental na Plataforma Lattes realizada pela pesquisadora (2020).

<sup>2</sup> Gráfico 30 da quarta seção da tese.

Considerando as informações apresentadas no Quadro 13, observamos que Antônio cursou a graduação em Ciências Sociais na UNESP no início dos anos 2000, e concluiu o doutorado em Educação, na mesma universidade, em 2010, ingressando no ano seguinte como docente concursado na UNESP de Marília. Atualmente é professor na pós-graduação em Ciências Sociais e no mestrado profissional em Sociologia nessa universidade, em que atua na área de Sociologia. Até 2020, não possuía experiência como coordenador da pós-graduação. É líder e membro de grupo de pesquisa e não possui bolsa de produtividade em pesquisa. No estudo de seu currículo, identificamos a publicação de 10 artigos e 11 capítulos de livros, sendo três artigos e cinco capítulos entre 2017 e 2020. Antônio é representante do perfil de baixa produção e baixa produtividade.

Sara fez a graduação em Ciências Sociais na PUC de São Paulo no início dos anos 1980, e terminou o doutorado em Antropologia em 1998 na Universidade de Paris X, atualmente conhecida como Universidade de Nanterre. É livre-docente desde 2019. É antropóloga. Ingressou como docente em 1990 na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), e em 1994 na UNICAMP, em que, atualmente, é professora aposentada, atuando somente na pós-graduação em Antropologia Social. Desligou-se da Pós-graduação em Ciências Sociais, mas continuou a colaborar em pesquisas nas Ciências Sociais pelo Centro de Estudos Rurais (CERES/Unicamp). Possui experiência na coordenação da pós-graduação, participa de grupo de pesquisa e é bolsista produtividade em pesquisa nível 2. Possuía nove artigos, 10 capítulos de livros, e 10 livros publicados até 2020<sup>3</sup>, dos quais, três artigos foram publicados entre 2017 e 2020. Sara é representante do perfil de baixa produção e produtividade intermediária.

Carolina é representante desse mesmo perfil de baixa produção e produtividade intermediária. Cursou a graduação em Ciências Sociais na UNICAMP na década de 1990, e concluiu o doutorado em Ciências Sociais em 2008, também na UNICAMP. Ingressou como docente na USP em 2011, onde atua na pós-graduação em Sociologia. É socióloga. Possui experiência na coordenação da pós-graduação e é líder de grupo de pesquisa. Não possui bolsa produtividade em pesquisa. Até 2020 havia publicado 13 artigos, 12 capítulos, e quatro livros, sendo que dois artigos e quatro capítulos foram publicados entre 2017 e 2020.

Rodolfo cursou Ciências Políticas e Sociais na Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP) no fim dos anos 1980, e concluiu o doutorado em Sociologia na PUC de São Paulo em 2000. Atua na UNESP de Marília desde 2004, onde é docente na pós-

---

<sup>3</sup> Nesta descrição não estamos diferenciando os livros escritos, organizados ou editados pelos autores. Todas essas obras estão caracterizadas como “livros publicados”.

graduação em Ciências Sociais, trabalhando na área de Sociologia. Não possui experiência como coordenador de pós-graduação. É líder de grupo de pesquisa e não possui bolsa de produtividade em pesquisa. Tinha publicado, até 2020, 32 artigos, 17 capítulos e 10 livros, dos quais um artigo e quatro capítulos foram publicados entre 2017 e 2020. Rodolfo é representante do perfil de baixa produção e alta produtividade.

Luís fez a graduação em Ciências Sociais na USP na década de 1970 e concluiu o doutorado em Social Anthropology na Universidade de Cambridge em 1993. É antropólogo, trabalhando como docente na UNICAMP desde 1977 e, atualmente, é professor colaborador no programa de pós-graduação em Antropologia Social, tendo se desligado do programa de pós-graduação em Ciências Sociais. Possui experiência como coordenador de pós-graduação, é membro de grupo de pesquisa e não possui bolsa de produtividade em pesquisa. Até 2020 possuía 52 artigos, 39 capítulos, e dois livros publicados, sendo que três artigos e três capítulos foram publicados entre 2017 e 2020. Luís é representante do perfil de produção intermediária e baixa produtividade.

Mariana fez a graduação em Ciências Sociais na PUC de São Paulo no fim da década de 1980 e concluiu o doutorado em Ciências Sociais na UNICAMP em 2001. É livre-docente desde 2017, e atua na UNESP de Araraquara desde 2003, onde trabalha como antropóloga na pós-graduação em Ciências Sociais. Possui experiência como coordenadora de pós-graduação, é líder e membro de grupo de pesquisa e não possui bolsa de produtividade em pesquisa. Até 2020 havia publicado 20 artigos, 8 capítulos e 5 livros, dos quais cinco artigos e dois capítulos foram publicados entre 2017 e 2020. Marina é representante do perfil de produção e produtividade intermediárias.

Eduardo é representante desse mesmo perfil de produção e produtividade intermediárias. cursou a graduação em Ciências Sociais na USP nos anos 1980 e concluiu o doutorado em Sociologia na mesma universidade em 1996. É livre-docente desde 2013, tendo ingressado como docente na Universidade Estadual de Londrina em 1987 e, na USP, em 2004. É sociólogo e atualmente é docente da pós-graduação em Sociologia da USP. Possui experiência como coordenador de pós-graduação, é membro e líder de grupo de pesquisa. É bolsista de produtividade em pesquisa nível 1C, e até 2020 havia publicado 63 artigos, 26 capítulos e 12 livros, dos quais cinco artigos e quatro capítulos foram publicados entre 2017 e 2020.

Vinícius fez a graduação em Ciências Sociais na USP no fim dos anos 1990, e terminou o doutorado em Sociologia na mesma universidade em 2010. Ingressou como docente na UNESP de Araraquara em 2011, e na UNICAMP em 2014, atuando na pós-graduação em

Ciência Política na UNICAMP, e não mais na pós-graduação em Ciências Sociais da UNESP de Araraquara. Trabalha na área de Ciência Política e não possui experiência como coordenador de pós-graduação. É membro de grupo de pesquisa e não possui bolsa produtividade em pesquisa. Até 2020 tinha publicado 20 artigos, 15 capítulos de livros, e 11 livros, sendo cinco artigos, seis capítulos e um livro publicados entre 2017 e 2020. Vinícius é representante do perfil de produção intermediária e alta produtividade.

Francisco fez a graduação em Sociologia na Université Paris 8, anteriormente conhecida como Universidade de Vincennes, na década de 1970, e o doutorado em Sociologia e Antropologia na École Pratique des Hautes Études, em Paris, na mesma década. É livre-docente desde 1988, e ingressou como docente na UFPB em 1976 e na UNICAMP em 1994. Atualmente é professor na pós-graduação em Sociologia dessa universidade, onde atua como sociólogo. Possui experiência como coordenador de pós-graduação, é membro de grupo de pesquisa, e possui bolsa produtividade em pesquisa nível 1A. Até 2020 havia publicado 100 artigos, 57 capítulos de livros, e 20 livros<sup>4</sup>, dos quais seis artigos, três capítulos e um livro foram publicados entre 2017 e 2020. É representante do perfil de alta produção e produtividade intermediária.

José cursou a graduação em História na USP na década de 1970 e concluiu o doutorado em Ciência Política na mesma universidade em 1995. É livre-docente desde 2003, e docente concursado na UNESP de Marília desde 1992. Atualmente, é professor-pesquisador da pós-graduação em Ciências Sociais desta universidade. Sua produção científica é na área de Ciência Política. Possui experiência como coordenador de pós-graduação, é membro e líder de grupo de pesquisa e é bolsista produtividade em pesquisa nível 1C. Até 2020, havia publicado 88 artigos, 83 capítulos e 22 livros, dos quais quatro artigos, nove capítulos e quatro livros foram publicados entre 2017 e 2020. É representante do perfil de alta produção e alta produtividade.

Murilo é representante desse mesmo perfil de alta produção e alta produtividade. Cursou a graduação em Administração Pública na Fundação Getúlio Vargas (FGV) na década de 1970, e concluiu o doutorado em Ciências Sociais na USP em 1986. É livre-docente desde 1994; ingressou como docente na UNESP de Araraquara em 1979 e na UNICAMP em 1986. Atualmente é professor-pesquisador na pós-graduação em Sociologia da UNICAMP, onde atua como sociólogo. Possui experiência como coordenador de pós-graduação, é membro e líder de grupo de pesquisa e é bolsista produtividade em pesquisa nível 1C. Até 2020, tinha publicado

---

<sup>4</sup> Além de sete traduções de livros para outros idiomas.

172 artigos, 113 capítulos e 37 livros<sup>5</sup>, sendo que nove artigos, quatro capítulos e três livros foram publicados entre 2017 e 2020.

A seguir, apresentamos as considerações dos entrevistados sobre a escolha de seu curso de graduação, sua entrada na pós-graduação e a opção pela carreira acadêmica, e refletimos sobre a formação do *habitus* científico-acadêmico ao longo do ensino superior, da pós-graduação e da carreira acadêmica.

## 5.2 Trajetória acadêmica dos professores-pesquisadores e *habitus* de grupo

Ao elaborar a noção de trajetória, Bourdieu se contrapõe à “ilusão biográfica” presente no senso comum e no senso comum científico, que trata as biografias como sequências lógicas e coerentes de acontecimentos que se encadeiam de modo linear, compondo uma jornada em que é possível identificar um início, etapas sucessivas, e um fim. De acordo com essa visão, muito presente nos estudos que versam sobre “histórias de vida”, estas seriam expressões das intenções subjetivas dos indivíduos, projetos gradativamente realizados conforme uma ordem lógica planejada desde a origem, culminando na concretização das finalidades pretendidas. Ignora-se, assim, que tal concatenação dos acontecimentos é feita *a posteriori*, tanto por aqueles que relatam os fatos vividos, quanto pelo pesquisador (Bourdieu, 1990).

Para escapar da tendência a reiterar “o *postulado do sentido da existência* contada” (Bourdieu, 1990, p. 75) (grifos do autor), Bourdieu concebe a noção de trajetória como “uma série de *posições* sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo), em um espaço ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes” (Bourdieu, 1990, p. 81). Os acontecimentos biográficos são examinados em seu sentido de deslocamentos dos agentes nos diversos estados do espaço social, ou seja, nas diferentes estruturas configuradas a partir da distribuição dos capitais atuantes no campo.

O papel do pesquisador, nessa abordagem, é situar os agentes em relação a seu grupo social, construindo diacronicamente a trajetória do grupo em diferentes campos, identificando os elementos que compõem os *habitus* dos agentes em disputa, evidenciando as tensões e as linhas de força que operam no campo, revelando as estratégias que os agentes colocam em ação nos confrontos inerentes ao espaço social (Montagner, 2007).

A análise das narrativas dos agentes, conjuntamente com os estados sucessivos do campo, permite compreender o que há em comum e o que indica diferenciação entre eles,

---

<sup>5</sup> Além de 14 livros publicados no exterior.

evidenciando experiências coletivamente elaboradas e práticas distintivas, entendendo o aporte biográfico “fundamentalmente como denotador de dispositivos e disposições” (Thé, 2023, p. 165).

Nesse sentido, as narrativas sobre o ingresso e o percurso dos entrevistados ao longo da graduação, da pós-graduação e da carreira acadêmica, não devem ser compreendidas como resultantes de escolhas deliberadas e conscientes dos agentes, com vistas a um fim, mas como referências para a compreensão da formação do *habitus* de grupo por meio do sistema de ensino, mais especificamente, do *habitus* científico-acadêmico relativo às Ciências Sociais, ao longo deste percurso.

Neste cenário, observamos que Luís cursou o então chamado 2º grau em um colégio de aplicação na Universidade de Brasília, onde tinha, além das disciplinas comuns, como História e Matemática, aulas temáticas e de Artes, com Música e Xilogravura. Teve excelentes professores e tomou gosto pelas Ciências Humanas ao ter contato com livros como “Casa Grande e Senzala”, de Gilberto Freire, e “Formação Econômica do Brasil”, de Celso Furtado. Ele também atuava politicamente no movimento estudantil secundarista, que era vinculado às atividades políticas na universidade. Assim como ocorreu com outros colégios de aplicação em São Paulo e no Rio de Janeiro, este colégio foi fechado em 1968 pelo Governo Militar, por ser considerado subversivo.

Luís se mudou para a cidade de São Paulo e se matriculou em Ciências Sociais na USP. Fazia o curso à noite e trabalhava durante o dia na Editora Perspectiva, onde foi chefe de editoração, produzindo livros científicos e didáticos para cursos de graduação e pós-graduação. O contato com obras de Ciências Exatas em nível avançado despertou nele a paixão pela área, e o fez pensar em trocar a graduação em Ciências Sociais pelo curso de Matemática.

Mas eu não iria passar no vestibular, porque não tinha aquela base de exercício, de fazer problemas, que é exigido. E depois, no curso de Ciências Sociais, eu me interessei muito pela Antropologia, porque eu vi uma ligação entre a Matemática e a Antropologia através da obra de Lévi-Strauss (Luís).

O ingresso na carreira acadêmica ocorreu por conta da criação do Departamento de Antropologia na UNICAMP, na década de 1970, quando ele cursava o mestrado em Ciência Política na USP, com bolsa da FAPESP, e trabalhava como *freelancer* na Editora Abril, especializado na redação de artigos de divulgação científica. Embora continuar como professor na UNICAMP significasse ganhar menos do que recebia na editora, Luís optou por permanecer no departamento, e foi isso que motivou sua ida para o doutorado.

Entre 1981 e 1982, ele ingressou em um estágio de um ano na Universidade de Cambridge, com financiamento do CNPq, e posteriormente começou o PhD nessa universidade, concluindo-o em 1993.

Esse período de 10 anos eu não estava sem fazer nada. Eu estava fazendo uma atividade de antropólogo muito militante, envolvido até o pescoço com uma luta dos seringueiros da região que eu estudei, que se tornou, no fim disso, uma primeira reserva extrativista no país, inserida no sistema de unidades de conservação (Luís).

A conclusão do PhD foi feita sob o risco da perda do título. Nesse período a universidade estava implantando limites para o tempo de permanência nos cursos, e se não defendesse a tese até o início de 1993, Luís seria desligado.

Então, eu terminei por causa da pressão de produtividade, talvez se não fosse isso tivesse ficado, sei lá, trabalhando lá na Amazônia, nesse momento tinha outras possibilidades de trabalho, como essas ONGs ambientalistas ou no próprio governo. Eu trabalhava muito em contato com o órgão do governo por causa desses projetos de seringueiros, para implantar reserva extrativista e também com ONGs, órgãos internacionais que financiavam, enfim, eu estava metido nisso, mas eu fiz uma opção de vida acadêmica (Luís).

O interesse pela Antropologia influenciou a opção pelo término do PhD. Além do que Luís chama de fascínio pela Matemática e por uma teoria estrutural da Antropologia, permitindo que pensasse “nesse nível de grandes teorias”, a atividade prática no trabalho de campo possibilitava a aproximação com o povo e com as lutas sociais. “E é por isso que eu me aproximei, acabei me encaixando na Antropologia através da Universidade de Campinas, e é onde eu estou até hoje como professor associado aposentado”.

Francisco cursou a Escola Agrária em regime de internato e se formou como Técnico de Laticínios em 1964, indo em seguida para São Paulo com a intenção de cursar Engenharia, “numa demanda que era mais ou menos uma expectativa masculina dos homens, era ser engenheiro, médico ou advogado”. Mudou-se para São Paulo, onde estudou por meio de apostilas de cursinho pré-vestibular, e ingressou na Escola Politécnica da USP em 1966. Envolvido ativamente nos movimentos de contestação política e no movimento estudantil universitário, Francisco assistiu aulas nos cursos noturnos do Instituto de Filosofia da universidade, aproximando-se das Ciências Humanas.

Quando as universidades passaram a ser invadidas e fechadas pelas forças policiais da Ditadura Militar, decidiu deixar o curso de Engenharia e ir embora do país, mudando-se para a França em 1970. Lá, seu diploma da Escola Agrária foi reconhecido como equivalente ao *baccalauréat*, e ele ingressou na graduação em Sociologia na Universidade de Vincennes.

O que me cativava evidentemente na Sociologia era essa dinâmica contestatária, dinâmica crítica, ou seja, desde o movimento *hippie* até digamos, movimentos políticos de esquerda na América Latina. A relação entre isso e a juventude, porque também nessa época eu tinha vinte, vinte e poucos anos, então foi isso mais ou menos, acredito eu, que me encaminhou nessa direção. Mas tinha também uma dimensão do pensamento, que eu tirava da Filosofia, porque até então eu lia mais Filosofia do que Sociologia, na época da escola Politécnica, mas tinha autores variados, desde aprender um pouco de Hegel até Marcuse, que era um autor muito lido na época (Francisco).

Durante a graduação, Francisco obteve equivalência em disciplinas que tinha cursado na Escola Politécnica, conseguindo se formar e terminar o mestrado em 1972. Nesse período ele não tinha como foco a carreira acadêmica, sua principal preocupação era como manter-se financeiramente, e para isso trabalhou em diversos empregos temporários, mal remunerados e informais, como pintor, garçom, babá e colhedor de uvas.

Foi após a entrada no doutorado que Francisco começou a pensar em termos de carreira e ingresso como docente na universidade. Por convite de seu orientador, tornou-se professor temporário na Universidade de Louvain, na Bélgica, ministrando cursos para estudantes de mestrado. Concluiu o doutorado em 1975 e voltou para o Brasil no ano seguinte, sendo convidado para trabalhar no departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Antes de ingressar como docente na UNICAMP, em 1994, foi professor adjunto na UFMG e na PUC, e professor visitante na UFRGS e em universidades do exterior.

Murilo ingressou no curso de Administração Pública na FGV em 1972, quando tinha 18 anos, com a intenção de se tornar gerente de empresas. Era de uma família de classe média (o pai era advogado e a mãe era funcionária pública), e precisou trabalhar para se manter na faculdade. Por gostar de História e ter tido uma boa formação no colegial e no curso pré-vestibular, procurou trabalho como professor, dando aula em cursinhos pré-vestibulares e no Curso de Madureza<sup>6</sup>.

Na graduação, Murilo teve vários professores de Ciências Humanas que tinham feito doutorado na USP, ou que estavam voltando ao país depois de terem feito pós-graduação na Inglaterra e na França, como Sérgio Miceli, Maria Rita Loureiro e Maurício Tragtenberg. Eles influenciaram significativamente sua formação e contribuíram para que mudasse seus planos profissionais. “De repente, eu vi que eu estava num curso de Administração Pública estudando

---

<sup>6</sup> O Madureza foi um curso de educação de jovens e adultos, que ministrava disciplinas dos antigos Ginásio e Colegial, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961. As idades mínimas para o ingresso eram 16 e 19 anos, de Madureza Ginásial e de Madureza Colegial.

Sociologia Política e as [Ciências] Humanas em geral, e tinha pavor das Ciências Aplicadas ou das Exatas” (Murilo).

Outra experiência fundamental para o interesse pela Sociologia foi a participação, junto com um amigo, de um grupo de estudos na USP sobre “O Capital”, de Karl Marx, do qual participavam Fernando Henrique Cardoso, José Arthur Gianotti, Fernando Novais, Roberto Schwarz, Paul Singer, entre outros. Assim, embora houvesse na FGV um pequeno núcleo de militância política de esquerda, ao longo do curso Murilo foi se tornando um “estranho no ninho”, “um jovem marxista”. Ele chegou a entrar na graduação em Filosofia na USP, mas desistiu poucas semanas depois, pois não era possível estudar para os dois cursos e ainda trabalhar.

A ida para o mestrado em Ciências Sociais na UNICAMP, em 1976, permitiu que Murilo se formasse naquilo que não havia conseguido plenamente ao longo do curso de Administração Pública, sendo a pós-graduação, em certo sentido, o seu curso de graduação.

Quando eu fui para a pós-graduação, eu fui completar a Sociologia que eu tinha começado, e mudar a minha profissão. Aí eu estava absolutamente consciente que eu queria ser professor e um cientista social. [...] Eu já tinha claro que aquela minha ideia de 17 anos, que eu queria ser gestor de empresas, quando eu entrei no mestrado eu já sabia que o meu negócio era outro, eu já era professor, gostava de ser professor. [...] Eu adoro dar aula, então eu queria dar aula, e eu queria estudar (Murilo).

Pouco após o ingresso no mestrado, Murilo foi convidado pela FGV para ser professor da área de Sociologia e Política no curso de Administração Pública, e antes de concluir o mestrado e entrar no doutorado em Ciências Sociais na USP, já era professor assistente no Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação da UNESP, no campus de Araraquara, onde permaneceu até o ingresso como docente na UNICAMP, em 1986.

José cursou a graduação em História na USP de 1973 a 1976. Para a escolha do curso, levou em conta sua afinidade pelas Ciências Humanas, e decidiu “por exclusão”. Embora no colégio fosse melhor em Geografia, “o curso não tinha muito prestígio, o que tinha mais prestígio era Ciências Sociais, ou o que tinha menos desprestígio” (José). Porém, ele não sabia bem o que era esse curso, e por ter aulas de História no colégio, escolheu fazer essa graduação, o que foi fundamental em seu percurso acadêmico.

E eu acabei fazendo História na USP, e na verdade isso me conformou. Quer dizer, me conforma. Quer dizer, ao fim das contas, basta ver o que eu escrevo, eu sou historiador. Meu título está lá, doutor em Ciência Política, mas se você for olhar direitinho, eu sou historiador, esse que é o fato, eu penso assim (José).

Após a graduação, sua principal indagação era se ele iria viver na Europa. “E viver na Europa para mim não tinha relação com a universidade, era viver” (José). Em 1978 ele foi para a Itália, chegando ao país poucos dias depois do rapto de Aldo Moro, ex-primeiro-ministro assassinado pelo grupo de extrema-esquerda Brigadas Vermelhas. A mobilização e a discussão política presentes no país o interessaram muito, e contribuíram para seu envolvimento com a temática do movimento operário.

Ao retornar ao Brasil, José se deparou com a questão de com o que iria trabalhar. Ele já tinha lecionado na rede particular e não desejava tornar-se professor na rede estadual - sobretudo por conta do contexto ditatorial e das dificuldades que isso produzia aos professores de humanidades, pelas quais ele já havia passado. A entrada no mestrado em Ciência Política era uma alternativa a isso. “Parece que foi assim, não tem outra coisa para fazer, não tinha aquela ânsia, aquela demanda, ‘Vou fazer isso’. Apareceu, assim, mais ou menos, aí fui seguindo” (José).

Na década de 1980 a vinculação entre graduação, pós-graduação e carreira acadêmica não era tão presente no senso comum universitário, de modo que José tinha poucos colegas de graduação que pretendiam fazer mestrado (e esses, por vezes, eram desestimulados pelos próprios professores do curso). Para ele, a pós-graduação, na época, era ainda mais elitista que a graduação.

Uma professora amiga minha, bastante idosa hoje, ela contava, estou falando contava por que faz bastante tempo que não a vejo. Uma mulher nos anos 70, ela fala: “Vou fazer pós-graduação”, e disse que o professor respondeu: “Mas o que você vai fazer com isso, menina?” Quer dizer, não tinha essa ideia da carreira acadêmica (José).

O mestrado durou seis anos, pois “felizmente naquele momento não havia prazos, então você podia ir fazendo, ter crise existencial, ia para praia e passava três meses. Hoje você não pode fazer isso, o máximo que você pode fazer é ir para o psicólogo [ri]” (José). Após terminar o mestrado, José ingressou, em 1991, no doutorado em Ciência Política, para manter sua área de formação, e no segundo ano de doutorado, tornou-se professor no Departamento de Ciências Políticas e Econômicas, na Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da UNESP, no campus de Marília, onde está até hoje.

Sara cogitou cursar Filosofia ou Psicologia antes de optar pela graduação em Ciências Sociais. Ela não sabia muito sobre como seria o curso quando entrou na PUC em 1980, mas sempre tendeu para uma escolha na área de humanidades. Sua motivação para a escolha do curso foi

Aquela vontade muito juvenil, né? Não é só juvenil, mas acho que na juventude é muito forte, de transformar o mundo, e eu achei que as Ciências Sociais tinham um potencial para isso, e que eu entrando numa área reflexiva e crítica, eu poderia portar alguma colaboração. Era muito claro isso para mim, essa potencialidade de alguma transformação (Sara).

Após o ingresso na graduação, conheceu a Antropologia e sentiu que essa área correspondia a suas perspectivas sobre a sociedade, por tratar de temas “grandes”, como o poder e a política, por intermédio de estudos intensivos de universos microssociais, como pequenas comunidades, periferias urbanas e povos indígenas. Na época, a opção por torna-se antropóloga estava ligada ao ingresso no mestrado e ao prosseguimento da carreira acadêmica, pois o campo de trabalho fora da universidade era limitado para a Antropologia. Mas para ela, particularmente, essa restrição não foi um problema, pois nos últimos anos da graduação já havia optado pela carreira acadêmica. “Para mim era uma coisa assim, era uma extensão do que eu vivia, claro, incorporando outras dimensões fundamentais, né? Mas eu nunca pensei fazer outra coisa... Eu nem sabia que era possível fazer outra coisa...” (Sara).

Sara prestou o mestrado em Antropologia Social somente na UNICAMP, e entrou na primeira tentativa. Com a aquisição da bolsa da FAPESP, deixou as aulas na educação básica, que ministrava desde o primeiro ano da faculdade, para dedicar-se exclusivamente à pesquisa. Inicialmente, o ensaio que ela apresentou para o programa era de Antropologia Urbana, mas ao desenvolver seu projeto de pesquisa, na disciplina do mestrado, foi se direcionando para questões do universo rural. O desejo de fazer uma pesquisa no Nordeste tornou-se possível com a apresentação, nessa disciplina, da arqueóloga Niède Guidon, que foi convidada para falar sobre suas pesquisas no Piauí, “E no final da apresentação ela falou assim “Ah, alguém gostaria de trabalhar no Piauí?”, e eu falei ‘Eu!’ [ri]. Foi bem assim mesmo...” (Sara).

Com isso, antes do fim do mestrado Sara juntou-se à equipe de pesquisa no Piauí, compondo a chamada “missão franco-brasileira”, e obteve uma bolsa do governo francês para ir para a França, ficando lá por dois anos e cursando o mestrado em *Diplôme D'Études Approfondies*.

Ao voltar ao Brasil, Sara continuou suas pesquisas no Piauí e ingressou como docente na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) em 1990. A universidade considerou que o curso que ela havia feito na França era equivalente ao mestrado brasileiro, mas a UNICAMP não conferiu a equivalência, então ela reingressou no mestrado nesta universidade, concluindo-o em 1993. Nesse mesmo ano se tornou professora assistente na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e iniciou o doutorado em Antropologia na Universidade de Paris X, em Nanterre. Em 1994 ela passou na seleção para docente na UNICAMP e voltou ao Brasil, conseguindo uma

licença para continuar o doutorado na França, terminando-o em 1998 e efetivando-se na UNICAMP em 1999.

Eduardo entrou na graduação em Ciências Sociais na USP em 1981. A família teve certa influência na escolha do curso, pois sempre tiveram uma postura progressista, de esquerda, e o pai tinha experiência política, então, sempre conversaram sobre política em casa. Apesar de não ser militante, ele acompanhava o noticiário e lia muitos jornais, e a transição democrática pela qual o país passava, com a possibilidade de avanços na compreensão da vida social, contribuiu para sua opção.

Então muita coisa que eu lia meio escondido, aqueles livros que você até conseguia comprar em livraria, mas estavam na última estante, meio escondidos lá, né? Fernando Henrique Cardoso, Otavio Ianni etc. Era um momento assim que eu pensei “Ah, agora eu vou poder estudar isso de forma sistemática” (Eduardo).

Apesar de saber o que era a pós-graduação, no início do curso Eduardo não se direcionou para essa opção, e não sabia exatamente como funcionava o processo para o ingresso. Foi conversando com outras pessoas durante a graduação que ele começou a cogitar continuar estudando ao longo da pós-graduação.

Só que eu lembro que o pessoal falava que era muito clientelista. Não tinha prova, então você precisaria conhecer um orientador... Só que logo no segundo ano eu consegui uma bolsa de iniciação científica, que uma professora me ofereceu, daí meio que eu fiquei direcionado para isso, né? Já que eu estava fazendo pesquisa, que eu conhecia algum possível orientador, aí que eu comecei a pensar em fazer pós-graduação. Eu diria, aí ficou meio a ideia de que sim, eu iria continuar, né? A partir do segundo ano, eu diria que essa ideia de seguir na pós já se colocava (Eduardo).

O ingresso no mestrado em Sociologia na USP ocorreu em 1985, logo após o término da graduação, sob orientação da professora com quem Eduardo havia feito iniciação científica, e no ano seguinte ao fim do mestrado, em 1991, ele ingressou no doutorado, no mesmo programa de pós-graduação. Durante o mestrado, Eduardo ingressou como professor na UEL e, no ano em que ingressou no doutorado, tornou-se professor assistente na Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, no campus de Marília, dando aulas para a graduação e pós-graduação em Ciências Sociais até 2004, quando se tornou professor na USP. Em paralelo às atividades de docência na universidade, no mestrado ele foi bolsista do CNPq e, no doutorado, teve financiamento da CAPES.

Mariana fez o colegial na escola pública. Ao chegar ao 3º ano, ficou em dúvida entre prestar Letras e Ciências Sociais no vestibular, pois gostava muito de estudar e era apaixonada por Literatura (principalmente pela relação entre os movimentos literários e a sociedade), e por

Organização Social e Política do Brasil, uma disciplina criada durante a Ditadura Militar, e que embora tivesse a intenção de incutir nos alunos a ideologia do Estado Nacional, era ministrada por uma professora “muito boa, muito ligada ao ideário de esquerda, e crítica, e aí eu me apaixonei pelo conteúdo mesmo, pelo tipo de discussão proposta naquelas disciplinas do Ensino Médio” (Mariana).

O gosto pela disciplina fez com que inicialmente ela pensasse em cursar História, pois era o curso que a professora tinha feito, mas ao conversar com ela, Mariana descobriu o curso de Ciências Sociais, e optou por prestar Letras em uma universidade, e Ciências Sociais na PUC, onde foi aprovada e ingressou em 1987.

No início eu me senti meio estranha no ninho, porque até o vocabulário, muita coisa eu não dominava. Foi um universo que se abriu para mim em todos os sentidos, de vida cultural, de estilos de vida diferentes, o mundo se abriu. E em termos de repertório também né, porque aí que eu fui conhecer melhor o que era Filosofia, o que era Sociologia, e fui cursando... (Mariana).

Mariana fazia o curso noturno e trabalhava durante o dia em uma seguradora, com uma rotina cansativa e recebendo um salário baixo. No segundo ano de faculdade, foi convidada por uma amiga que estava recrutando entrevistadores para compor uma equipe de pesquisa na área de demografia do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP), com duração de um ano. Mariana saiu da seguradora, participou da etapa da coleta de dados, compôs a equipe de codificação dos dados e, em seguida, obteve uma bolsa de iniciação científica com uma das pesquisadoras que conheceu nesse trabalho.

Assim, ao terminar a graduação ela já sabia que queria cursar o mestrado e fazer carreira acadêmica. Naquele momento, além dessa opção, as outras possibilidades seriam fazer pesquisa de mercado, que ela já havia feito na graduação, mas não oferecia estabilidade financeira, ou tornar-se professora na educação básica, que ela não queria, por ter vindo de uma escola pública de periferia e ter visto o sofrimento dos professores com o tratamento e o assédio realizado pelos alunos. O prosseguimento na universidade e a carreira acadêmica lhe pareciam claramente melhores.

Até porque eu tinha também percebido, dentro do meu limite de visão, que os meus professores ali onde eu estudava tinham uma vida aparentemente interessante [ri]. Com uma certa flexibilidade, uma autonomia sobre o que faziam, que é uma coisa que eu sempre valorizei muito, uma autonomia sobre o que se faz, no que fala, e mais que tudo, eu percebia que era um trabalho que impactava a vida das pessoas, dos envolvidos, de alguma maneira impactava. Então eu já tinha essa certeza quando eu terminei a graduação e fui para o mestrado, que eu queria seguir carreira acadêmica, que eu queria sim ir para o doutorado e ser professora universitária. Não sabia se iria ter concurso, se eu ficaria no ensino privado, mas que eu ia por aí (Mariana).

Mariana entrou no mestrado em Ciências Sociais na PUC em 1991, e acumulou a bolsa do CNPq com o trabalho como pesquisadora concursada na Faculdade de Saúde Pública da USP, que tinha iniciado no ano anterior. Esse trabalho, apesar de oferecer a estabilidade financeira que ela valorizava, não oferecia autonomia para que ela pudesse, por exemplo, propor projetos de pesquisa, o que a desagradava.

Quando começou o doutorado em Ciências Sociais na UNICAMP em 1995, Mariana se tornou bolsista da FAPESP, e não podia acumular a bolsa e a remuneração do trabalho. Pediu uma licença não remunerada e ficou afastada por dois anos, optando por deixar o cargo e continuar somente com a bolsa quando chegou o momento de retornar.

Eu estava com a bolsa, todo mundo que me conhecia arregalou o olho deste tamanho, me falou “Você é maluca, vai deixar a estabilidade de um trabalho, de um emprego!”, e eu falei “Não, mas eu estou com a bolsa de doutorado”. O salário não era assim, era mais ou menos igual a bolsa de doutorado. “Mas a bolsa acaba”. Eu falei “Acaba, mas se eu voltar para lá eu não vou investir no doutorado o que eu preciso investir” (Mariana).

Mariana terminou o doutorado em 2001, e tornou-se professora na graduação e na pós-graduação em uma faculdade privada, ingressando como docente concursada na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, no campus de Araraquara, em 2003.

Rodolfo escolheu o curso de Ciências Políticas e Sociais, que iniciou na Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP) em 1985, influenciado por algumas leituras que teve oportunidade de fazer antes de entrar na graduação, como os livros de Erich Fromm, que tiveram uma grande importância para ele naquele momento. Nos primeiros anos de curso, suas principais motivações eram intelectuais e políticas, e foi na passagem do 3º para o 4º ano de graduação que ele começou a pensar em termos profissionais.

Era um curso que naquele momento eu não pensava muito numa perspectiva profissional, era mais em termos políticos. Eu era militante, engajado politicamente e tinha mais essa preocupação [de uma formação crítica a partir da Sociologia]. É só durante o curso que me vem a ideia de como me profissionalizar (Rodolfo).

Após a graduação Rodolfo tornou-se professor, e o ingresso no mestrado em Ciências Sociais na PUC, em 1993, vinculava-se à sua intenção de seguir carreira acadêmica, continuando a atuar como professor, pois era algo de que ele gostava, atrelando a isso a atividade de pesquisa.

E isso também se casava com outra expectativa minha, sempre foi desde criança, mas uma expectativa de fazer ciência [...] porque fazer ciência é uma coisa que sempre esteve no meu horizonte, então convergiram essas diferentes perspectivas que conviviam na minha cabeça (Rodolfo).

Após o término do mestrado, em que foi bolsista da CAPES, Rodolfo fez o doutorado no mesmo programa, de 1996 a 2000, como bolsista do CNPq. Tornou-se professor universitário em faculdades privadas, e ingressou como docente na Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, no campus de Marília, em 2004.

Vinícius entrou no curso de Ciências Sociais da USP em 1995, após ter cursado um ano e meio da graduação em Farmácia na Faculdade de Ciências Farmacêuticas da UNESP, em Araraquara. A saída da pequena cidade onde morava, no interior do Paraná, e a experiência universitária junto ao movimento estudantil em Araraquara, contribuíram para que ele entendesse que poderia “fazer muito mais do que aquilo que é meio que a receita, né?” (Vinícius), e para que buscasse nas Ciências Sociais uma resposta para suas inquietações pessoais com relação às desigualdades sociais, e à sua ânsia de transformação da sociedade.

A ida para o mestrado, logo após o término da graduação na USP, teve como motivação o desejo de continuar morando em São Paulo, sendo necessário manter o vínculo com a universidade. Além disso, seu tema da pesquisa, que versava sobre a própria universidade, possuía grande importância pessoal.

Então eu sempre fui muito movido assim na minha relação com as Ciências Sociais, com a Sociologia, com a Ciência Política, sempre fui muito movido pelas minhas inquietações pessoais. Acho que isso é relativamente comum, e é ótimo quando a gente consegue entrar na literatura e fazer disso também um problema de pesquisa (Vinícius).

Após o mestrado, Vinícius ficou três anos fora da universidade e, ao ingressar no doutorado em Sociologia na UNICAMP, em 2006, embora considerasse importante continuar estudando, não tinha intenção de seguir carreira acadêmica. A mudança de opinião em relação a isso foi motivada, em grande medida, por suas experiências profissionais após o término do mestrado e ao longo do doutorado, que contribuíram para que ele percebesse a universidade pública como um espaço mais livre e autônomo de produção científica e de formação de pessoas.

Nesse ínterim, Vinícius participou de um projeto ligado a desenvolvimento local no distrito da Cidade Tiradentes, em São Paulo, foi assessor de um vereador da cidade, trabalhou no campo de políticas de juventude, deu aulas em uma faculdade particular e atuou como pesquisador em um instituto de políticas públicas, que prestava assessoria para ministérios e prefeituras.

Então a gente ralava muito, mas a autoria das coisas a gente não tinha, a autoria era do agente do poder público. E em um determinado momento começou a me [incomodar], uma dependência muito grande do próprio poder público, da demanda deles, né? Era uma coisa realmente muito asfixiante, às vezes, essa

coisa da autonomia. Não é o fato de você não ter chefe, não é só isso, mas o fato de você poder ter autonomia para fazer as pesquisas que você quisesse e tomar as decisões que você quisesse. Então acho que foi isso, isso me pegou muito no final do doutorado. E aí, quando eu terminei o doutorado, essa coisa estava muito clara para mim (Vinícius).

Durante o mestrado, Vinícius havia estagiado no Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP), e após o término do doutorado, ingressou no pós-doutorado nessa instituição, participando também como bolsista no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Em 2011, ingressou como celetista na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, em Araraquara, onde foi professor da graduação em administração pública e da pós-graduação em Ciências Sociais, e em 2014 tornou-se servidor público na UNICAMP, onde é professor na pós-graduação em Ciência Política e na graduação em Ciências Sociais.

Carolina cursou o Magistério entre 1989 e 1992, formando-se como professora primária. Durante o curso, teve aulas de Sociologia, “Sociologia muito bem dada, inclusive”, e leu textos como “O Manifesto do Partido Comunista”, de Marx, e “As regras do Método Sociológico”, de Durkheim, de modo que, ao começar a graduação em Ciências Sociais na UNICAMP, em 1995, ela sabia bem o que era a Sociologia, surpreendendo-se com a existência e as especificidades da Antropologia e da Ciência Política.

A intenção de seguir carreira acadêmica esteve presente desde a graduação, relacionando-se com as afinidades e dificuldades de sua atuação como professora primária. Apesar de gostar da profissão, Carolina compreendia que a atuação no ensino primário demandava “conhecer como a criança aprende, entender Psicologia da Aprendizagem, saber lidar com crianças com necessidades especiais”, e ela percebia que sua formação no Magistério não a capacitava para lecionar para crianças com deficiência e com dificuldades de aprendizagem. Diante da escolha entre deixar o curso de Ciências Sociais para cursar Pedagogia (a fim de obter a formação necessária para seu trabalho como professora primária), e permanecer no curso (continuando sua formação na pós-graduação para tornar-se professora universitária), ela encontrou na carreira acadêmica a possibilidade de continuar lecionando, unindo a isso a atividade de pesquisa.

E também, ao longo da minha vida, eu acho que isso tem a ver um pouco com origem de classe, eu nunca me dei o direito de ficar com muitas dúvidas [ri], sabe assim? “Ai, não sei o que eu quero”; “Não sei que curso que eu quero”... Na minha vida teve um certo pragmatismo, tem que fazer, acabou, entendeu? A sua subsistência depende disso, então eu não tive grandes questionamentos a respeito do percurso, eu decidi o percurso com uma certa antecedência... (Carolina).

Logo após o término da graduação, Carolina entrou no mestrado em Sociologia da UNICAMP, em 2000. No ano seguinte ao término do mestrado, começou o doutorado em Ciências Sociais, na mesma universidade, ambos como bolsista da CAPES. Durante o doutorado, ela lecionou em uma faculdade particular, para a graduação em Administração, e após concluir o doutorado fez dois pós-doutorados, na UFBA e na UNICAMP, antes de tornar-se docente na USP, onde dá aulas para a graduação em Ciências Sociais e para a pós-graduação em Sociologia.

Antônio cursou a graduação em Ciências Sociais na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, em Araraquara, de 1997 a 2001. O conhecimento sobre o curso foi obtido pelo Guia de Profissões da UNESP, que ele recebeu na escola, e a escolha por Araraquara deveu-se à proximidade da cidade em que ele morava até então.

Inicialmente, Antônio queria cursar Educação Física, pois ele era jogador de handebol no time de sua cidade, mas após quebrar o tornozelo jogando futebol, ficou impossibilitado de fazer o exame de aptidão para o curso. O acidente e a necessidade de considerar outras opções, levaram-no a direcionar sua atenção para cursos compatíveis com sua atividade de militância no movimento estudantil, fortalecida pela participação de seu irmão no movimento sindical.

Aí eu fiz a opção de fazer Ciências Sociais porque eu era presidente do Grêmio Estudantil, meu irmão era sindicalista, é ainda sindicalista, e aí ele me mandava uns livros de um cara que era jornalista, era assessor de imprensa do sindicato, e tinha uma biblioteca. Daí eu comecei a ter acesso a “O que é marxismo”, “O que é socialismo”, aquela coleção Primeiros Passos, foi por aí... Aí eu fiz opção de fazer Ciências Sociais, eu não me vejo fazendo outra coisa não... (Antônio).

Durante a graduação, Antônio participou do Centro Acadêmico de Ciências Sociais, e começou a pensar em fazer pesquisas sobre o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, a APEOESP. As discussões sobre temáticas educacionais, entretanto, eram pouco presentes no curso de Ciências Sociais, estando restritas às poucas disciplinas pedagógicas da licenciatura. Ele conseguiu uma bolsa de iniciação científica sob orientação do professor que ministrava Psicologia da Educação, sobre as relações entre o pensamento educacional de Fernando de Azevedo, a Sociologia durkheimiana e a filosofia de John Dewey, e ela culminou em sua pesquisa de mestrado em Educação Escolar, sob orientação do mesmo professor, e no doutorado, no mesmo programa, finalizado em 2009.

Durante o doutorado, Antônio foi professor de educação básica em escolas estaduais, e deu aula no ensino superior em uma faculdade particular e em um instituto de educação pública. Foi professor substituto na Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, em Marília, em 2007 e 2010, e ingressou como professor assistente nessa faculdade em 2011, atuando na graduação

em Ciências Sociais, na pós-graduação em Ciências Sociais, e no mestrado profissional de Sociologia em rede nacional.

Com base em tais trajetórias acadêmicas dos professores-pesquisadores entrevistados, empreendemos nossas reflexões fundamentadas em Bourdieu, buscando compreender as possíveis relações entre suas carreiras e origens sociais.

Embora no senso comum esteja presente a ideia de que a entrada no ensino superior é resultante do mérito individual, e de que as escolhas em relação ao curso e à instituição de ensino sejam efeitos dos dons ou talentos dos candidatos, na obra “Os Herdeiros” (2018), Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron evidenciam a influência que a origem social dos indivíduos exerce no que diz respeito ao acesso, às escolhas, e ao percurso que realizam ao longo da graduação e da pós-graduação, e à relação que eles estabelecem com os estudos e a vida intelectual.

Para os autores, as expectativas e inclinações pessoais, mais que manifestações de “dons naturais”, são decorrentes da socialização dos agentes sob condições específicas, de modo que “variações muito fortes nas chances escolares objetivas se exprimem de mil maneiras no campo das percepções cotidianas e determinam, segundo os meios sociais, uma imagem dos estudos superiores como futuro ‘impossível’, ‘possível’ ou ‘normal’” (Bourdieu; Passeron, 2018, p. 17).

Para além dos efeitos mais explícitos do pertencimento social sobre a escolarização, manifestos pela “eliminação” de jovens de camadas desfavorecidas ao longo de sua trajetória escolar, as desigualdades sociais permeiam as escolhas dos estudantes em relação às áreas de formação, sendo suas aptidões fruto da maior ou menor proximidade entre os hábitos culturais da classe social a que pertencem e as exigências do sistema de ensino.

Segundo a tese da “causalidade do provável”, ainda que não se trate de um cálculo consciente, as oportunidades objetivas do grupo social a que os agentes pertencem condicionam suas experiências e configuram suas perspectivas, fazendo com que tendam a realizar uma trajetória escolar próxima àquela estatisticamente mais provável para indivíduos com o mesmo perfil social, o que faz com que estudantes advindos das camadas populares tendam a restringir suas escolhas, concentrando-se nos cursos de menor prestígio social (Bourdieu, 2015)<sup>7</sup>.

Assim, “Por trás das atitudes e dos comportamentos diferenciados dos estudantes frente ao ensino superior, e que parecem decorrer de escolhas puramente individuais, se esconderia a influência ampla, difusa e acumulativa da origem social” (Nogueira; Nogueira, 2015, p. 54).

---

<sup>7</sup> As relações entre a origem social e a trajetória escolar dos estudantes são profundas e multifacetadas, de modo que a “causalidade do provável” não deve ser interpretada como determinação ou “destino” em relação ao desempenho e às orientações dos estudantes no ensino superior ou na pós-graduação.

Nas vivências e nas relações estabelecidas pelos universitários para com os estudos, evidencia-se seu grau de predisposição, adquirido socialmente nas experiências anteriores, para adequarem-se aos modelos, regras e valores que norteiam a vida acadêmica, o qual influi em seu “sucesso escolar”, contribuindo para a sensação de deslocamento ou de pertencimento ao ambiente acadêmico (Bourdieu; Passeron, 2018).

O ensino da cultura científica pressupõe tacitamente a posse, por aqueles que desejam fazer parte da “comunidade acadêmica”, de um corpo de saberes, de saber-fazer e de saber-dizer que compõem o patrimônio das classes cultas, e que é legitimado pelos ingressantes mesmo quando eles não dominam sua prática. Ou seja,

[...] apesar da aparência, a universidade sempre prega aos convertidos: tendo em vista que sua função última é obter a adesão aos valores de cultura, ela não tem verdadeiramente necessidade de forçar e de sancionar porque sua clientela se define pela aspiração mais ou menos admitida a entrar na classe intelectual. (Bourdieu; Passeron, 2018, p. 63-64).

Apesar de o enfoque desta pesquisa não recair sobre as condições sociais de constituição do *habitus* primário e secundário dos entrevistados, e tampouco sobre suas relações com as condições sociais de formação do *habitus* científico-acadêmico na universidade, ao serem questionados sobre a escolha do curso de graduação, o ingresso na pós-graduação e as perspectivas quanto ao trabalho acadêmico, os professores abordaram aspectos significativos destas relações.

Ainda que não tenhamos dados detalhados sobre a origem social e o capital cultural de suas famílias, não sendo possível estabelecer análises e comparações mais precisas, em seus relatos há referências sobre as influências destes fatores em sua escolha pelo curso e em suas vivências na universidade. Eduardo abordou as discussões familiares sobre política e a experiência do pai nessa área; Carolina falou do pragmatismo de suas escolhas, motivado por sua classe social; Mariana relatou o estranhamento do vocabulário, das referências culturais e do estilo de vida quando iniciou o curso de graduação; Francisco aludiu à sua preocupação com o sustento financeiro durante a graduação em Vincennes.

Vivências no mundo do trabalho, anteriormente à entrada na faculdade ou em paralelo ao curso de graduação, são comuns à maioria dos entrevistados, e oferecem indícios de suas condições econômicas no período. Tais vivências muitas vezes tornaram-se referências para suas decisões em relação à vida universitária e ao seu futuro profissional. Luís, pelo contato próximo com as Ciências Exatas, a princípio cogitou a mudança do curso de graduação e, posteriormente, aproximou-se ainda mais da Antropologia; Murilo e Rodolfo encontram na carreira acadêmica caminhos para continuarem sendo professores; o mesmo ocorreu com Sara

e Carolina, para quem a permanência na sala de aula indicava mudanças quanto à especificidade de sua atuação na educação básica e no ensino superior; e Mariana e Vinícius, a partir de suas experiências com atividades de pesquisa cujas demandas eles não definiam, atentaram-se e valorizaram a autonomia do trabalho acadêmico dos professores-pesquisadores na universidade pública.

Também constitui um elemento comum a muitos entrevistados o contato com obras e autores das Ciências Humanas antes do ingresso no curso, por meio de disciplinas e da influência de professores da educação básica, como contado por Luís, Carolina, Mariana e José; da relação com familiares e amigos, como ocorreu com Eduardo e Antônio; ou de disciplinas de graduação e grupos de estudo, como relataram Murilo e Francisco. Esse contato, no entanto, não impediu que os entrevistados, no período de ingresso nos cursos, partilhassem de representações do senso comum com relação às Ciências Humanas, como o seu desprestígio em comparação com os cursos das Ciências Exatas, e seu potencial de formação intelectual e de transformação e crítica social.

A importância do contexto social e político da Ditadura Militar, nos anos 1970, para as experiências de Luís, Francisco e José, e do processo de redemocratização, nos anos 1980, para a opção de Eduardo pelo curso de Ciências Sociais, demonstram a íntima relação, historicamente constituída, entre os rumos da política partidária brasileira e a promoção – ou não – de condições adequadas para a produção das ciências, sobretudo, neste caso, para o exercício crítico da reflexão, da docência e da produção científica nas Ciências Sociais. Também há indícios da relação entre o interesse pelas Ciências Sociais e a participação dos entrevistados em atividades de militância política e em movimentos sociais, principalmente o movimento estudantil, durante o ensino secundário e a graduação, conforme mencionado por Luís, Francisco, Rodolfo, Vinícius e Antônio.

O contato com os estudos superiores possibilita a interiorização dos valores culturais relativos ao *habitus* acadêmico-científico<sup>8</sup>, de modo que, para Bourdieu e Passeron (2018, p. 76),

Somente o elã retórico pode levar a esquecer o que faz a própria definição do papel de estudante: estudar não é criar, mas criar-se, não é criar uma cultura, menos ainda criar uma nova cultura, é criar-se, no melhor dos casos, como criador de cultura, ou, na maioria dos casos, como utilizador ou transmissor advertido de uma cultura criada por outros, isto é, como professor ou

---

<sup>8</sup> O que não significa que esta possibilidade se realize igualmente para todos os estudantes, pois enquanto para aqueles oriundos de classes culturalmente privilegiadas o contato com tais valores representa uma continuidade de seu *habitus*, para os integrantes de grupos culturalmente desfavorecidos, a corporificação da cultura escolar e acadêmica caracteriza um processo de aculturação (Bourdieu; Passeron, 2018).

especialista. Geralmente, estudar não é produzir, *mas produzir-se como capaz de produzir* (grifos nossos).

Por meio das experiências universitárias dá-se a incorporação do chamado inconsciente ou transcendental escolar (Bourdieu, 2013), conjunto de estruturas cognitivas que resultam conjuntamente do trabalho de inculcação realizado explicitamente pelo sistema de ensino, seja por suas aulas e avaliações, por exemplo, e do trabalho de inculcação estrutural desse sistema, produzido pela imersão prolongada dos estudantes nesse ambiente.

Para além de elementos comuns aos agentes produzidos pelo sistema de ensino de um mesmo país, os participantes de cada uma das diferentes ciências partilham de determinado transcendental escolar, que se manifesta nos princípios de visão e de divisão que fundamentam as fronteiras e oposições entre disciplinas (p. ex. Ciências Exatas x Ciências Humanas), formas de exercícios (p. ex. aulas expositivas x seminários), e métodos de pesquisa (p. ex. qualitativos x quantitativos). Tais esquemas de pensamento, embora naturalizados, são produto das disputas historicamente travadas no interior do campo acadêmico e em suas relações com outros campos, como o campo do poder, e alteram-se em decorrência dessas lutas e de mudanças nas técnicas científicas (Bourdieu, 2013).

O *habitus* acadêmico-científico é um *habitus* de grupo<sup>9</sup> que compõe um sistema coletivamente partilhado de estruturas “de percepção, de concepção e de ação” (Bourdieu, 2009, p. 99) interiorizadas por agentes submetidos a condições particulares de socialização, vinculadas à experiência universitária na graduação e na pós-graduação, que instituem a consonância entre suas práticas, e a proximidade entre suas visões de mundo, apesar da singularidade das trajetórias individuais e da desigualdade de posições no interior do campo acadêmico.

Por meio da encarnação de um *habitus* ajustado ao campo, torna-se possível “interiorizar o conhecimento e o reconhecimento das apostas e das leis do campo” (Jourdain; Naulin, 2017, p. 148) (em outras palavras, sua *illusio*), aderindo a seus princípios de legitimidade e incorporando suas normas simbólicas e práticas, ao longo de um processo “social, histórico e cotidiano” (Montagner; Montagner, 2016, p. 843) que suscita a profunda inserção dos agentes convertidos nas disputas internas a ele.

De acordo com Bourdieu (2004), o campo científico exige duas espécies de requisitos para a admissão de novos agentes, formados concomitantemente por serem produtos do

---

<sup>9</sup> Bourdieu (2009) também utiliza a noção de *habitus* de classe para referir-se ao *habitus* partilhado por aqueles socializados sob condições semelhantes e que, por esta razão, possuem esquemas de percepção e ação comuns, mas devido à associação presente no senso comum, e no senso comum científico, entre as palavras “classe”, “classe social” e “classe econômica”, optamos por não utilizar essa expressão.

processo de educação dos ingressantes: a apetência e a competência científicas. A primeira consiste na *illusio* ou libido científica, “a crença não só no que está em jogo, mas também no próprio jogo, ou seja, no fato do jogo valer a pena ser jogado” (Bourdieu, 2004, p. 74), enquanto a segunda envolve o domínio dos conhecimentos e recursos historicamente acumulados no campo, de tal modo que se convertam em sentido prático do jogo, como um senso dos problemas considerados relevantes e do conjunto de esquemas teóricos e metodológicos que podem ser empregados em sua exploração. Essa incorporação do *habitus* científico ocorre de forma tão profunda que ele se torna uma espécie de automatismo, fazendo esquecer que foi adquirido a partir de um longo e trabalhoso processo de formação.

Essa formação, que ocorre pela imersão prolongada dos agentes na instituição universitária, não se limita ao ambiente das salas de aula, abarcando outros momentos como seminários, congressos, oficinas, reuniões de orientação e de grupos de pesquisa, bancas de qualificação e defesa, que promovem a assimilação não somente de técnicas e teorias, mas de certas discursividades, gestualidades e modo de se comportar, muitas vezes reproduzidos de professores que se tornam referências (Conceição; Mezzaroba, 2020).

A inserção em uma área temática e nas discussões de um campo de pesquisa demandam que o agente incorpore técnicas e saberes constitutivos do ofício acadêmico, que envolvem o domínio não somente de conceitos, categorias e métodos de pesquisa, mas da própria “forma acadêmica de expressão que, em última análise, orienta e organiza o pensamento e impõe limites à produção intelectual, domesticando-a” (Lima, 2011, p. 49).

A socialização acadêmica, nesse sentido, é parte condicionante das práticas dos estudantes que se tornam professores-pesquisadores, fazendo-se presente em suas aulas, orientações, escrita de pareceres, organização de eventos, pesquisas e formas de divulgação científica, pois no decorrer de um período relativamente duradouro de “adaptação, conhecimento, reconhecimento e imersão em determinado campo social” (Montagner; Montagner, 2016, p. 845), ela configura os interesses dos agentes pela imposição de regras, explícitas e implícitas, referentes ao desenvolvimento e aos modos de legitimação deste trabalho.

A incorporação deste *habitus* acadêmico-científico vinculado particularmente à área das Ciências Sociais evidenciou-se em diferentes momentos das entrevistas, e particularmente nas respostas dos entrevistados à questão “O que é Sociologia?”, conforme expressam as respostas de Luís e Murilo.

Em primeiro lugar, eu sou antropólogo, e há uma corrente de Antropologia, que é a escola francesa, e inglesa também, por influência da francesa, que

define a Antropologia como uma parte da Sociologia. Isso vem de Durkheim, e chegou na Inglaterra com Radcliff-Brown, principalmente, mas segundo essa visão, a Sociologia pode ser vista ou como o estudo das representações coletivas, na tradição mais francesa, ou seja, aquilo que une os membros da sociedade através de instituições, pensamentos... [...] Na visão inglesa, a Sociologia é o estudo do conjunto das relações sociais, estuda as relações entre os indivíduos, que são definidas por papéis sociais. Então a sociedade é um conjunto de papéis. [...] Agora, tem também uma visão mais ampla de Sociologia que, no Brasil, curiosamente foi exemplificada por Florestan Fernandes, mas que tá presente nos Estados Unidos, que é o estudo das relações sociais num sentido muito amplo, que inclui, por exemplo, uma Sociologia dos vegetais, a hierarquia que tem dentro de uma floresta entre os diversos estratos da floresta. [...] Essa visão mais ampla da vida social pelos indígenas é, curiosamente até, é compartilhada pelos habitantes da floresta, que têm essa visão de conjunto sem separar humanidade e animalidade, mas também pela biologia a partir de Darwin, que também coloca a humanidade dentro de um conjunto de corpos com relações sociais entre si. Bom, eu vou parar por aqui então, porque comecei a fazer uma espécie de aula, indo muito além da sua pergunta (Luís).

O referencial teórico adotado por Luís em sua resposta fica claro desde o princípio, em que ele indica, *em primeiro lugar*, que é antropólogo. Esta declaração, assim como quando José diz que é historiador, e que isso transparece no que ele escreve e em como pensa, demonstra a importância da formação e da trajetória acadêmica na construção identitária desses professores-pesquisadores. Referindo-se a campos disciplinares específicos, aos quais vincula-se um conjunto de estruturas de pensamento partilhadas por seus participantes, o significado de *ser* antropólogo, historiador, ou “um sociólogo marxista”, como dito por Murilo no trecho apresentado a seguir, abarca uma série de crenças, condutas e valores, que não precisam ser explicitamente referidos para que sejam captados por aqueles que se aproximam, em alguma medida, destas designações.

Ao responder, Luís constrói uma linha de raciocínio que recorre a escolas de pensamento da Antropologia (escola francesa, escola inglesa, Antropologia brasileira e estadunidense), citando autores fundamentais de cada uma (Émile Durkheim, Alfred Radcliff-Brown e Florestan Fernandes), e traçando a relação entre elas e a Sociologia. Além disso, ao tratar da definição de Sociologia e das relações sociais para estas escolas, estabelece as diferenças e as influências mútuas entre elas, fazendo um contraponto entre o pensamento científico e a cosmologia dos habitantes da floresta. Desse modo, ao tratar de uma questão formulada de modo bastante escolar (“O que é?”), Luís, como ele mesmo diz, responde fazendo “uma espécie de aula”, colocando em ação uma série de mecanismos de exposição, exemplificação e associação praticados inúmeras vezes ao longo de sua trajetória acadêmica.

De modo muito elementar, é um ramo do pensamento que discute as relações sociais, e todas as conexões, interações, desdobramentos que disso decorrem.

Como eu sou um sociólogo marxista, eu, até mesmo na linha da linhagem lukacsiana, eu tenho muitas críticas à Sociologia tradicional. Por exemplo, eu penso que a Sociologia é, ou pelo menos aquela que eu pretendo, ou tento fazer, ela tem um recorte muito mais de uma teoria social. Porque ao contrário da Sociologia original, tradicional, que olhou o mundo social em separado das outras esferas, eu entendo que a Sociologia tem muita conexão com a Economia Política e com a Filosofia, e os outros ramos, Ciências Políticas, mas fundamentalmente a Economia Política e a Filosofia. Então para mim, eu entendo a Sociologia com uma análise, uma tentativa de analisar criticamente a sociedade, procurando contemplar com rigor e acuidade tanto as especificidades, né, aquilo que os movimentos singulares, particulares, mas sempre no sentido de oferecer uma análise mais abrangente do todo estudado. [...] Eu penso que a Sociologia avança quando ela consegue conectar o todo e as partes sempre num olhar, digamos assim, crítico. Em poucas palavras talvez pudesse definir assim (Murilo).

Na resposta de Murilo, opõem-se a Sociologia marxista, particularmente a influenciada por Györgi Lukács, e o que ele chama de Sociologia original/tradicional, sendo essa oposição caracterizada por formas diferentes de tratar o objeto sociológico. Assim, enquanto a Sociologia tradicional trataria o mundo social em separado das outras áreas disciplinares, a Sociologia que Murilo busca fazer se aproxima de uma teoria social, oferecendo uma análise crítica que contemple as especificidades do objeto e suas relações com o todo, conectando-se principalmente com reflexões da Economia Política e da Filosofia.

Nesta fala, manifestam-se conflitos intelectuais entre correntes de pensamento das Ciências Sociais, os quais são, ao mesmo tempo, conflitos científicos – em que os agentes se apropriam das aquisições coletivas destas ciências e estabelecem oposições, conforme a lógica particular que as caracteriza, no que diz respeito à sua problemática e metodologia –, e conflitos de poder – compreendendo disputas sobre o capital científico, espécie de poder simbólico fundado no conhecimento e no reconhecimento dos pares-concorrentes dispostos a validar o saber produzido, por partilharem, devido à sua formação e pertença ao campo, da *illusio* relativa a ele (Bourdieu, 2002).

Durante esta trajetória constituem-se expectativas, concepções e crenças acerca do trabalho como professores-pesquisadores na universidade pública que, embora não sejam estáticas, tendem a persistir ao longo do tempo, confrontando-se frequentemente com demandas e condições de trabalho que se contrapõem, em maior ou menor grau, ao que entendem que seria essencial neste trabalho, conforme exposto a seguir.

### **5.3 Trabalho na universidade: precarização, intensificação e extensificação**

Entrevistadora: Hoje, que funções você desempenha na universidade?  
 Mariana: [ri] Você está preparada? [ri] (Mariana).

O trabalho como professores-pesquisadores da pós-graduação em universidades públicas engloba a realização e o planejamento de uma gama ampla e variada de atividades, abarcando os pilares do ensino, da pesquisa e da extensão, além da gestão universitária. Ao serem questionados sobre tais atividades, os entrevistados listaram aquelas que realizam em uma semana típica de trabalho, e comentaram sobre como se organizam para cumprir os prazos e atender às demandas de alunos, agências de fomento, grupos de pesquisa, e de diferentes setores da universidade.

Foram citadas: atividades de pesquisa, como levantamento bibliográfico e coleta e análise de dados; preparação de aulas e ensino para a graduação e pós-graduação; correção de provas e trabalhos dos alunos; reuniões de orientação; correção de teses e dissertações de orientandos; leitura de trabalhos para bancas; participação em bancas; escrita de pareceres para revistas e agências de fomento; reuniões de grupos de pesquisa; escrita de artigos, capítulos e livros; revisão de textos para publicação; organização de eventos; concessão de entrevistas para veículos de comunicação; atividades de gestão, como reuniões de comitês, conselhos, departamentos, colegiados e comissões; e resolução de problemas burocráticos (no caso dos professores que estão coordenando a pós-graduação).

Dentre essas atividades, todos os entrevistados afirmaram ter mais afinidade com aquelas relativas ao ensino e à pesquisa, que comporiam o cerne de seu trabalho, e são considerados indissociáveis.

Uma das que eu mais tenho afinidade é a atividade docente. A segunda, que é a segunda só na sequência aqui, mas no mesmo patamar, é fazer pesquisa, estudar. [...] Eu sou um professor que aprende, ensina e aprende, eu acho que eu ensino, mas eu tenho certeza de que eu aprendo também. [...] O ato de escrever é uma coisa que eu gosto, para que você possa dar boas aulas, escrever, você tem que fazer pesquisa e ler, né? Então, digamos assim, são as funções que eu acho que compreendem a atividade intelectual docente (Murilo).

Ser professor para mim não foi problema, é uma coisa que eu gostava, sempre gostei de fazer, ainda gosto. Essa é a parte, digamos, melhor, da bruxaria toda, a relação com os alunos, essa é a parte melhor, da bruxaria toda que é a vida na universidade (José).

Eu acho que o fundamental é ser professor, mas sem dúvida com pesquisa. Eu te diria que são para mim os dois pilares, né? Ensino e pesquisa. O resto é consequência (Eduardo).

Olha, as duas coisas me interessavam bastante. Tanto o ensino, eu já dava aula, e dando aula eu me descobri professor, digamos assim... Um pouco de ironia e maldade, eu costumo dizer que eu sou um raridade na universidade porque eu gosto de dar aula, não vejo esse mesmo entusiasmo com meus colegas. Para todos os efeitos, eu não falei isso, tá bom? [ri] E a investigação,

a pesquisa, né? Essas duas coisas na minha cabeça elas estavam... Não é como hoje na universidade, de algum modo ficou mais ou menos sinalizado que a pesquisa é uma coisa e a educação, ensino, é outra. Isso na minha cabeça não tinha essa distinção, essa disjunção entre as duas coisas (Rodolfo).

Esta “falta de entusiasmo” com o ensino, que Rodolfo percebe com relação a seus colegas, não se trata somente de um desinteresse pessoal, compondo um dos efeitos coletivos dos mecanismos de avaliação da pós-graduação, centrada na publicação de artigos, conforme exposto na terceira seção da tese.

A desvalorização das atividades de ensino, em detrimento da maior valorização de atividades de pesquisa, responde à lógica avaliativa que quantifica os produtos científicos, ranqueando docentes e programas de pós-graduação prioritariamente com base nesse aspecto, o que contribui para que haja professores que releguem essas atividades a segundo plano, principalmente nos cursos de graduação, identificando-se prioritariamente como pesquisadores, e dissociando docência e pesquisa científica.

Você é avaliado pela sua produção de artigos, de capítulos, a tua produção científica, digamos assim. Mesmo se eu for lidar com essa coisa de projeto de extensão, hoje em dia cada vez mais isso é uma questão valorizada. Mas o ensino, você pode eventualmente permanecer na universidade pública se dedicando menos às aulas, vamos dizer assim, mas por outro lado, isso tem um impacto muito forte na formação dessa moçada, né? Então, eu cada vez mais estou muito consciente disso, que a gente precisa realmente desempenhar muito bem em sala de aula. Acho que isso é uma tarefa, e isso não é comum nas universidades, principalmente essas que almejam pesquisa, programas de pós, então tem uma disputa de tempo aí muito concreta, né? (Vinícius).

Dar aula, infelizmente é o que ocupa menos tempo da minha vida. A relação com o aluno, que é uma das coisas mais interessantes, que mais me motivou também a ir para a universidade, essa relação humana, é o que menos acontece. Essa relação de orientação e de ensino (Mariana).

Nessa racionalidade, esvazia-se a função social do professor, enquanto intelectual e agente formativo, afetando não apenas as atividades de ensino em sala de aula, mas a relação de orientação. Embora seja fundamental para a pós-graduação, a orientação de teses e dissertações é invisibilizada enquanto processo formativo, sendo expressa na avaliação como o número de orientandos por professor, e incidindo sobre a nota dos programas ao se efetivar como produto, seja por intermédio da defesa (principalmente com relação ao cumprimento dos prazos para o tempo de titulação), seja pela produção científica – sob a forma de artigos publicados pelos discentes (Protetti, 2019).

Além das orientações, esta invisibilização do tempo e da dedicação demandadas pelo trabalho ocorre também com relação à participação dos professores em bancas de qualificação e defesa, como relatado por Mariana.

Mas é isso, banca é um trabalho invisível por quê? Você lê aquilo durante dias, não tem como ler rapidamente, às vezes você volta e dá umas relidas, eu faço muito isso, eu leio e vou marcando, depois eu volto para ver a espinha dorsal, a estrutura do trabalho, e esse trabalho não aparece, o que aparece é aquelas horas que você está ali na banca, e você é certificado por aquelas horas que você está ali na banca. E a orientação é outro trabalho que não aparece. Totalmente invisível. Orientação, aliás, não é nem certificada. A banca ainda é. A orientação, aparece lá o número de orientandos. Então você tem lá quatro anos de trabalho para sair um doutorado, horas de conversa, e vira um número a mais, o número de orientandos ou de teses defendidas (Mariana).

Em relação ao trabalho de produção intelectual, exercido através de atividades de pesquisa e de divulgação científica por meio da escrita de artigos, capítulos e livros, apesar de compor o item de maior peso na avaliação da pós-graduação pela CAPES<sup>10</sup>, sendo um quesito fundamental para a concessão de bolsas de pesquisa por outras agências de fomento, como o CNPq e as FAPs, muitos entrevistados relataram que encontram dificuldades para priorizar sua realização no cotidiano, como demonstram as falas de Mariana, Carolina e Vinícius.

Uma das coisas mais prejudicadas hoje na minha dinâmica de trabalho é o escrever, porque eu sou muito demandada, por coisas que eu mesma crio, como o grupo de pesquisa. Poderia não ter, mas aquilo me alimenta, sabe, me oxigena. [...] Hoje cedo eu estava tentando organizar umas ideias para um livro, eu quero escrever um livro antes de me aposentar. Quero reunir tudo que eu publiquei sobre cultura popular, tudo pipocado, tudo fragmentado, quero juntar com uma espinha dorsal, então hoje eu estava lendo um trabalho para me inspirar e incorporar outras ideias nesse meu projeto de livro. Mas é um projeto de livro que está assim, já faz uns seis meses que eu não consigo avançar, porque cada vez é uma coisa (Mariana).

Eu diria que 30% do tempo da semana é dedicado à preparação de aula e à aula de verdade, 30%, 40%, se muito. O resto são as outras tarefas, por exemplo, nessa semana eu não consegui separar nenhum momento para a minha pesquisa individual, nenhum sequer, entendeu? E isso acontece na maioria das semanas, na verdade. [...] Eu considero que nesse atual momento que eu estou vivendo, eu deixei a pesquisa de lado, não completamente e tal, mas assim, ela ocupa um espaço muito menor na minha vida do que ela deveria ocupar, na minha avaliação, na minha vida, na minha atividade profissional, né? (Carolina).

Você sabe que eu acho que é um pouco essa coisa das urgências, né? A coisa que você abre o e-mail e você tem que resolver. E passa por burocracias, passa por, às vezes essa coisa de você ter um orientando que está pra defender, que você precisa ler o dia inteiro, ou banca, essa coisa de banca que sempre é muito urgente. [...] Você acaba se dedicando àquelas situações em que as pessoas dependem de você, né? E aí você vai deixando os seus artigos, os seus capítulos, os seus projetos mais pessoais de pesquisa, vai deixando de lado. [...] Isso que eu acho que é uma coisa difícil da organização do tempo, as

---

<sup>10</sup> O quesito de avaliação referente à produção intelectual corresponde a 40% da nota do programa, sendo composto por: Publicações qualificadas do Programa por docente permanente (50%); Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa (40%); e Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior, 2017).

urgências acabam te consumindo, e isso, volta e meia, se você não consegue se organizar bem, isso prejudica o teu trabalho, teu desempenho, principalmente nessas tarefas mais de elaboração, de elaborar um artigo novo, de elaborar uma proposta de pesquisa... (Vinícius).

A necessidade de realizar várias tarefas de naturezas diversas, muitas delas inadiáveis, tem conduzido os professores-pesquisadores à prática da chamada “multifunção” (*multitasking*), que pode ser definida como a condução simultânea de duas ou mais atividades por um período determinado, geralmente englobando o uso de novas tecnologias de informação e comunicação, como celulares, notebooks e tablets, contribuindo para que o período de trabalho se estenda para atender a novos afazeres, que surgem constantemente, e para que demandas pontuais, cujo tempo para realização é menor, tendam a ser realizadas antes das demais (Cordeiro, 2013).

A integração da tecnologia da informação e comunicação aos processos de trabalho estabelece uma nova ordem temporal, impondo padrões de trabalho policrônicos, por possibilitar o comprometimento dos indivíduos com inúmeras tarefas simultâneas, mesmo quando localizadas em diferentes espaços. Como consequência, o controle do tempo de forma ativa, estabelecendo fronteiras entre o trabalho e outras atividades, torna-se cada vez mais importante, fazendo com que questões relativas à organização do tempo de trabalho adquiram centralidade para a categoria profissional dos professores-pesquisadores (Cordeiro, 2013).

O fazer acadêmico e intelectual, contudo, possui temporalidade própria, que muitas vezes não corresponde àquela imposta por meio da premência dos prazos e das metas a serem cumpridos. O tempo necessário ao estudo, à pesquisa, à reflexão, e à construção de conexões de sentido no processo de escrita, não é compatível com a fragmentação temporal advinda da multiplicação de atribuições heterogêneas e coexistentes, que acomete muitos docentes que atuam na universidade pública no contexto de que tratamos (Cordeiro, 2013).

Mesmo nessa conjuntura, a imposição para atender às diferentes solicitações que se apresentam cotidianamente aos professores-pesquisadores não é sentida por todos da mesma maneira, como demonstra a fala de Francisco.

Eu sempre procurei maximizar o meu tempo, maximizar no sentido das coisas que eu gosto, interessam... Então eu sempre fui muito seletivo nesse sentido. Se eu quero fazer um livro, eu vou fazer o livro. Enquanto estou trabalhando no livro, não vou trabalhar em outra coisa. Eu vou dar aulas, eu vou orientar, se eu tenho cargo administrativo... Mas o livro [vai ser] a minha atividade, digamos, principal, que me empurra pra frente. Se alguém me pedir para fazer um texto para uma revista não vou fazer, se alguém me pedir um *paper* para alguma coisa, não vou fazer. [...] Então essa relação do tempo, daquilo que você gostaria de fazer, ela demanda uma certa autonomia individual, vamos pôr assim, que eu acho que hoje as pessoas perderam um pouco. Ou porque

elas não têm coisas para dizer, pode ser essa também a primeira hipótese, ou porque elas se perderam no meio desse tempo racionalizado que vai sendo imposto agora no interior da universidade... (Francisco).

Como visto na terceira seção desta tese, ao tratar do campo científico, Bourdieu (2004b) caracteriza duas formas de poder, vinculadas a duas formas de capital científico: o capital científico institucional, e o capital científico “puro”. Enquanto o primeiro é um poder temporal e político, associado à ocupação de posições relevantes em instituições científicas e ao empreendimento de uma carreira político-administrativa, o segundo se constitui em uma forma de “prestígio pessoal” conferido por meio do reconhecimento dos pares às contribuições oferecidas por seus detentores à ciência.

As regras de acumulação e transmissão desses dois poderes também diferem entre si, exigindo investimentos específicos de tempo e energia por aqueles que os almejam, o que dificulta o acúmulo de ambos pelo mesmo indivíduo. Assim, enquanto a aquisição de capital científico institucionalizado demanda a participação em bancas, comissões, comitês, cerimônias e reuniões, possuindo regras de transmissão parecidas com as de outros capitais burocráticos, a conquista de capital científico “puro” necessita da construção de um “nome próprio”, que é paulatinamente produzido pelo pesquisador e reconhecido pelos pares-concorrentes, fundando-se nos critérios de legitimidade válidos internamente ao campo científico (Bourdieu, 2004b).

Bourdieu (2001b) afirma que os pesquisadores podem ser caracterizados pelo peso relativo de seu capital “puro” e de seu capital institucional, sendo que a estrutura do campo científico em determinado momento resulta das relações entre as posições ocupadas por seus participantes. Essa estrutura age ao mesmo tempo sobre todos eles, mas de modos diferentes conforme as posições ocupadas, regulando suas possibilidades de produção científica.

Desse modo, as condições de possibilidade de negar convites e solicitações que constituam entraves para a realização de determinado propósito, como a escrita de livros ou a realização de pesquisas, não resultam apenas de um posicionamento pessoal, distribuindo-se de forma desigual entre os participantes do campo acadêmico, segundo as posições que ocupam neste espaço social.

Ao observarmos as posições de Vinícius, Francisco, Mariana e Carolina na Figura 1, que representa a posição dos entrevistados na nuvem de indivíduos da ACM Produção, identificamos que Carolina se encontra no polo de baixa produção, mais próxima da parte esquerda do gráfico; enquanto Mariana e Vinícius localizam-se próximos um ao outro, perto do

eixo central, compondo o *cluster* de produção intermediária; e Francisco posiciona-se na parte direita do gráfico, participando do *cluster* de alta produção.

O ponto que representa a posição de Vinícius na nuvem de indivíduos ACM Produtividade, representada pela Figura 2, evidencia que ele compõe o *cluster* dos professores-pesquisadores mais produtivos. Os pontos relativos a Francisco, Mariana e Carolina nessa nuvem de indivíduos não estão muito distantes entre si, demonstrando a existência de níveis relativamente semelhantes de produtividade entre esses docentes, e sua participação no *cluster* de produtividade intermediária.

Francisco iniciou sua carreira como docente em universidades públicas em 1976, e ingressou na UNICAMP em 1986. Já atuou como professor visitante e como professor convidado em universidades no Brasil, por exemplo, na UFRGS e na USP, e em outros países, como Estados Unidos, México, Espanha, França, Argentina, Holanda e Colômbia. É bolsista PQ nível 1A, tendo publicado 100 artigos, 57 capítulos de livros, e 20 livros até 2020, sendo sete deles traduzidos para outros idiomas. Mariana ingressou na UNESP Araraquara em 2003, não possui experiência como professora visitante e não é bolsista PQ, tendo publicado 20 artigos, oito capítulos e cinco livros até 2020. Carolina tornou-se docente na USP em 2011, não possui experiência como professora visitante e não é bolsista PQ, tendo publicado 13 artigos, 12 capítulos, e quatro livros até 2020. Vinícius ingressou como docente na UNESP Araraquara em 2011, não possui experiência como professor visitante e como bolsista PQ, e até 2020 tinha publicado 20 artigos, 15 capítulos de livros, e 11 livros.

Tais informações, embora não sejam capazes de sintetizar efetivamente as trajetórias acadêmicas dos docentes, indicam aspectos relacionados à aquisição de capitais ao longo dessas trajetórias, sinalizando a distinção de Francisco em relação aos demais, principalmente quanto ao capital de prestígio científico (Bourdieu, 2011; Hey, 2008a), expresso por meio de sua atuação como professor convidado e como professor visitante em diferentes universidades no exterior, à tradução de suas obras, e à posse de bolsa PQ 1A. Seu posicionamento no campo, nesse momento da carreira, contribui para que ele exerça mais facilmente sua “autonomia individual”, permitindo-lhe priorizar as atividades que elege e cumprir com seus compromissos de trabalho, sem que a escolha por não participar de determinados eventos, ou por deixar de escrever outros textos, constituam uma ameaça à sua posição ou ao capital adquirido ao longo de sua trajetória acadêmica.

Mariana, Carolina e Vinícius, por outro lado, possuem menos tempo de carreira como professores-pesquisadores, e não se caracterizam como detentores de um “nome próprio” no campo acadêmico, não apresentando sinais de distinção em relação ao grupo dos pares-

concorrentes. Embora seja possível que ocupem posições relevantes em âmbitos mais específicos, como aqueles relativos a seu campo de estudos ou à temática que pesquisam, seu posicionamento no campo acadêmico faz com que o investimento de tempo e de trabalho exigido para a conquista e manutenção de reconhecimento pelos pares, através da produção intelectual, demande o aceite de convites e oportunidades de divulgação, e concorra com a necessidade de que realizem atividades de naturezas distintas, representativas de outras formas de investimento no campo.

Para Bourdieu (1983; 1990), o campo científico, assim como os demais, produz e supõe uma forma específica de interesse que, como tratamos anteriormente, constitui-se por meio dos processos de socialização acadêmica dos agentes, que perduram ao longo de sua trajetória, atualizando o *habitus* acadêmico-científico de grupo, ajustado às estruturas objetivas e afinado com as classificações simbólicas atuantes no campo. A disputa pelo monopólio da autoridade científica, que é fundada em uma forma de competência técnica e de poder social, requer que os participantes invistam nos alvos em jogo, identificados e valorizados a partir da incorporação de esquemas práticos que operam como sentido do jogo.

Tais investimentos, entretanto, não necessariamente configuram-se como projetos futuros, como situações que podem ou não acontecer e que envolvem condutas reflexivas por parte dos agentes, aparecendo frequentemente como um “quase presente” inscrito em suas ocupações e afazeres, e que não constitui objeto de ponderação. Assim, as estratégias desses agentes sociais dificilmente se manifestam como ações planejadas e utilitaristas, sendo impulsionadas no cotidiano pelo sentido prático do jogo científico, conforme uma antecipação, muitas vezes inconsciente, de suas chances de obterem lucros, variáveis conforme os capitais detidos por cada agente no campo (Bourdieu 1990; 2001b).

Para Bourdieu (1983, p. 100),

É o campo científico, enquanto lugar de luta política pela dominação científica, que designa a cada pesquisador, em função da posição que ele ocupa, seus problemas, indissociavelmente políticos e científicos, e seus métodos, estratégias científicas que, pelo fato de se definirem expressa ou objetivamente pela referência ao sistema de posições políticas e científicas constitutivas do campo científico, são ao mesmo tempo estratégias políticas.

Dessa forma, as escolhas relativas a coordenar um grupo de pesquisa, tornar-se parecerista de dada revista, assumir a coordenação de um programa de pós-graduação, aceitar o convite para publicar em um certo periódico, assim como aquelas vinculadas a atividades habituais na rotina acadêmica, são simultaneamente estratégias políticas de investimento, no

sentido bourdieusiano do termo, direcionadas para a obtenção do lucro científico possível, conforme a posição ocupada pelo professor-pesquisador.

Conforme a teoria da prática, portanto, a aspiração por determinadas funções, a elaboração e o aceite de propostas, e o cumprimento de tarefas diversas, como as realizadas pelos entrevistados em uma semana típica de trabalho, não representam apenas o atendimento a um conjunto de exigências institucionais, devendo ser interpretadas com referência aos capitais atuantes no campo acadêmico, sem ignorar a significativa influência que as condições de realização dessas exigências exercem sobre o trabalho dos professores-pesquisadores na pós-graduação.

Os depoimentos dos entrevistados demonstram a modificação da natureza de suas atividades de trabalho na universidade pública, à qual soma-se o aumento de sua carga de trabalho, decorrente da redução dos postos de trabalho de docentes e técnicos-administrativos, e do aumento do número de cursos e matrículas na graduação e na pós-graduação, provocando o crescimento do número de orientandos e de alunos para cada professor, e de disciplinas ministradas pelos docentes por semestre<sup>11</sup>.

Conforme os dados dos anuários estatísticos da USP (2001, 2023), entre 2000 e 2022 houve a expansão do número de matrículas na graduação (58,9%) e na pós-graduação (33,25%), assim como na quantidade de docentes da universidade, que passaram de 4.694 para 5.182 (um aumento de 10,4%). A quantidade de docentes em Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa (RDIDP) aumentou 27,7%, indo de 3.619 em 2000 para 4.624 em 2022, e as de docentes em Regime de Turno Completo (RTC) e Regime de Turno Parcial (RTP) diminuíram, respectivamente, 37,7% e 76%.

Na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), que sedia a pós-graduação em Sociologia, também houve crescimento no número de matrículas na graduação (5,3%) e na pós-graduação (14,2%), assim como na quantidade de docentes, que passaram de 335 para 398 (um aumento de 18,8%). Os professores em RDIDP passaram de 300 para 388, aumentando 29,3%, e os postos de trabalho em RTC e RTP diminuíram, respectivamente, 77% e 80%. O incremento no número de docentes, e não somente na quantidade de matrículas na

---

<sup>11</sup> A apresentação dos dados que se seguem, que tratam do número de matrículas na graduação e na pós-graduação, e dos postos de trabalho de docentes nas universidades estaduais paulistas, e nas faculdades e institutos que sediam os programas de pós-graduação estudados nesta pesquisa, não tem a pretensão de tratar em profundidade das relações entre a expansão destas universidades e as condições de trabalho dos docentes. Compreendemos que seriam necessárias outras informações e análises mais detalhadas para aprofundar esta questão, entretanto, ainda que não seja este o intuito desta pesquisa, julgamos relevante incluir informações que contribuam para refletir sobre esse fator e seus impactos no trabalho dos docentes pesquisados.

graduação e na pós-graduação, torna a USP uma exceção em relação às demais universidades estaduais paulistas, como exposto a seguir.

Em tese que analisa as transformações nas condições de trabalho dos professores de Sociologia da UNICAMP, Fernando Protetti (2019) apresenta dados sobre a expansão da universidade e do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), que sedia os programas de pós-graduação em Sociologia e em Ciências Sociais.

A pesquisa de Protetti (2019) demonstra que, entre 1989 e 2016, houve na UNICAMP um aumento das matrículas na graduação (192%) e na pós-graduação (150,9%), principalmente nos cursos de doutorado (312,9%). Nesse mesmo período o número de matrículas na graduação quase triplicou no IFCH (179,3%), mais que duplicou na pós-graduação (109,7%), e mais que quintuplicou nos cursos de doutorado (474,4%).

Os postos de trabalho não acompanharam o crescimento da universidade, conforme mostram os dados entre os anos de 2000 e 2016 a respeito das modalidades de carreira docente existentes na UNICAMP (Protetti, 2019). No período, além do pouco crescimento dos postos de trabalho na carreira Magistério Superior (4,6%), houve diminuição dos postos de trabalho nas outras carreiras docentes (decréscimo de 15,9%), e aumento do número de docentes “contratados” pelo Programa de Professor Colaborador (UNICAMP, 2006) (256,3%). No IFCH, ao comparar a carreira de Magistério Superior e o Programa de Professor Colaborador no período, Protetti (2019) verifica o aumento de 485,7% no Programa de Professor Colaborador, e o decréscimo de 6,4% de postos de trabalho como Magistério Superior, causado pela não reposição de vagas geradas por aposentadorias, demissões ou falecimentos de professores (Protetti, 2019).

De acordo com os anuários estatísticos da UNESP (2013, 2023), entre 2012 e 2022 houve aumento no número de matrículas na graduação (8%) e na pós-graduação (14,1%), porém a quantidade de docentes foi reduzida em 7,5%, passando de 3.441 docentes ativos em 2012, para 3.182 em 2022. Houve diminuição dos postos de trabalho docente tanto em RDIDP (9,7%), quanto em RTC e RTP (1,7%).

No mesmo período, a Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara teve uma redução de 3,4% no número de matrículas na graduação, e um aumento de 18,1% nos alunos na pós-graduação. O número de docentes diminuiu 21,7%, passando de 161 para 126, dos quais 60 eram concursados, e 66 eram professores substitutos celetistas. Nesse período, os docentes em RTC e RTP duplicaram, e aqueles em RDIDP passaram de 155 para 114, diminuindo 26,4%.

Na Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília o número de matrículas na graduação também diminuiu nesse período, indo de 2.256 em 2012, para 1.897 em 2022 (uma redução de

15,9%)<sup>12</sup>. Na pós-graduação houve um aumento de 38,4% na quantidade de alunos. Os docentes, que em 2012 eram 166, passaram a ser 161 em 2022, dos quais 71 eram concursados, e 90 eram professores substitutos celetistas. Assim como em Araraquara, os docentes em RDIDP diminuíram, passando de 146 para 134 (um decréscimo de 8,2 %), e aqueles em RTC e RTP aumentaram 35%, passando de 20 para 27.

Esses dados corroboram as descobertas de Fábio Ruzza (2017) em sua tese de doutorado sobre o trabalho e a subjetividade dos professores da pós-graduação da UNESP, que demonstram a desproporção entre a expansão do número de matrículas na graduação e na pós-graduação, e os postos de trabalho de docentes e técnicos-administrativos, como exposto a seguir.

O modelo de expansão universitária na UNESP gerou significativo descompasso entre o percentil de alunos e de servidores. Entre 1992-2015 os estudantes de graduação e pós-graduação ampliaram em 140,6% ao sair de 21.325 e atingir 51.311 estudantes. O número de docentes, por sua vez, teve aumento bem inferior (9,5%) ao sair de 3.492 e atingir 3.826 professores ativos. Por fim, a situação dos técnicos é ainda mais grave, pois houve uma retração de 9,1% no período, pois saiu de 7.462 e reduziu para 6.782 técnicos (Ruzza, 2017, p. 87).

Os efeitos dessa defasagem são sentidos cotidianamente pelos docentes, manifestando-se no acúmulo de atividades de ordem burocrático-administrativa, antes desempenhadas pelos técnicos-administrativos, conforme exposto por Mariana.

É muito curioso, porque quando eu entrei na UNESP, foi em 2003, há exatamente 20 anos, e nesses 20 anos eu só vi cada vez mais as nossas atividades aumentarem, as demandas. Muitas coisas que era realizada por apoios administrativos e suportes acadêmicos foram sendo cortadas. Desde lançamento de notas, que a gente entregava uma planilha e uma pessoa digitava, nós passamos a digitar. Tem a ver com tecnologia e a digitalização da vida, mas tem a ver também com um enxugamento de recursos na universidade, então tem os dois aspectos. E a gente, que era uma atividade fim, virou também uma atividade meio, e até ata de reunião às vezes nós temos que fazer, porque o secretário está fazendo outra coisa (Mariana).

Segundo Protetti (2019), a mudança nas condições de trabalho dos professores nas universidades públicas, devido à redução de postos de trabalho de docentes e técnicos, somada à informatização das tarefas administrativas e sua incorporação compulsória às atividades dos docentes, contribuem para a transformação dos significados das atividades de gestão. A dimensão política que reveste essas atividades, que permitem aos docentes intervirem criticamente na universidade, vê-se ameaçada pela excessiva burocratização dessas e de outras

---

<sup>12</sup> Embora o total de alunos matriculados na graduação na UNESP tenha crescido no período, esse crescimento não se distribui igualmente entre os diferentes *campi* e cursos de graduação oferecidos.

tarefas. Isso impacta aqueles que se esforçam para manter seu caráter crítico, pois o exercício da gestão se torna mais uma fonte de intensificação e extensificação do trabalho e, em alguns casos, de adoecimento.

Por intensificação do trabalho compreende-se o processo pelo qual docentes aumentam o ritmo de execução de seus afazeres, devido ao acúmulo de tarefas ligadas tanto à universidade em que trabalham, quanto a outras instâncias de atuação, como agências de fomento e periódicos de outras universidades – o que é agravado pela degradação de suas condições de trabalho. A aceleração do trabalho, contudo, não é suficiente para que realizem suas incumbências na jornada de trabalho estabelecida, acarretando a ampliação do número de horas trabalhadas (Silva; Padim, 2018).

Por vezes, embora os docentes reconheçam a necessidade e a importância de determinadas atividades para a universidade pública, o excesso de trabalho e a burocracia exigidos deles contribuem para que sejam ou evitadas, ou vistas como onerosas, obstaculizando o exercício das funções consideradas primordiais.

As falas de Antônio, Rodolfo, Mariana, Carolina, e Eduardo, demonstram como a burocratização, a extensificação e a intensificação estão presentes em seu trabalho.

Uma das coisas que eu sempre imaginei, quando terminei mesmo o mestrado, quando estava fazendo doutorado, era de ter um lugar, de ter condições de trabalho. Isso eu sempre pensei, e ultimamente você tem até condições de trabalho, mas não tem muito tempo para o trabalho. Não tem condições de desenvolver o trabalho. Esses dias eu estava falando que eu não sou mais sociólogo, eu virei “reuniólogo”. Porque o que tem de reunião, de trabalho burocrático, é uma coisa muito, digamos, é abissal assim, eu não imaginava não... (Antônio).

Estou falando da minha universidade, certamente isso tem variação de instituição para instituição, mas na minha opinião a instituição “universidade” se burocratizou demais. Para você ter uma ideia do que eu quero dizer, nós vamos realizar aqui um minicurso a semana que vem, e eu optei por não fazer como um minicurso de extensão, porque é muito burocratizado. É tanto relatório para preencher... Claro que seria de interesse social que fosse feito aberto à comunidade. Mas assim, em vez de facilitar, dificulta. É impressionante o tempo que nós, professores universitários, somos demandados, para preencher formulários, relatórios. Mas a parte em si, pesquisa, ensino e extensão, isso me agrada muito, eu me sinto gratificado no meu trabalho. Eu costumo dizer que eu tenho o privilégio de trabalhar naquilo que eu escolhi trabalhar, embora em condições horríveis, mas enfim... (Rodolfo).

É engraçado, Livia, que quando a gente faz os relatórios trienais, [...] a gente tem que colocar um plano de atividades para o próximo triênio, e tem lá o percentual de tempo para ensino, pesquisa, extensão e gestão. Aí eu vou colocar o tempo que eu dedico para gestão, para ensino, e eu falo “Gente, não está sobrando nada para pesquisa”. Aí eu vou mudar e “Não, agora não está

sobrando nada para extensão”. Não dá, é irreal. Se for colocar ali o real, teria que ser 300% e não 100%, porque eu faço muita coisa, é muita. Mesmo se eu estou lá na televisão, vendo um show com a família e tal, pego o computador e já começo, respondo e-mail, falando com aluno, sabe? Domingo à noite já começo a organizar a agenda da semana... (Mariana).

Eu já sabia o que era ser professora, né? Mas eu não imaginava o brejo que é [ri]. Brejo no sentido assim, parece que quanto mais você se mexe, mais você se afunda... Então, eu não tinha ideia de que era um nível de exigência de trabalho e de diversidade de tarefas que pode, aliás, que numa boa parte do tempo faz isso, te desviar do que a princípio seriam as duas atividades fundamentais, que é pesquisar e ensinar. Eu não sabia, então isso para mim foi, ainda é, difícil. Não é o excesso de trabalho em si, embora o excesso de trabalho também seja bem ruim, mas é um nível de dispersão de atividades, é a quantidade de coisas que você tem que fazer ao mesmo tempo, e de naturezas diferentes, né? De natureza administrativa, de ensino, de pesquisa e tal... (Carolina).

[Na USP] não estamos sobrecarregados, mas a tendência, com todas as discussões que estão ocorrendo, com problema de reposição de docentes, é que [a carga de trabalho] só cresça. E até se pede mais aula na pós-graduação, mais optativas, então embora eu não possa reclamar hoje em dia da carga horária, você é interpelado a dar mais disciplinas. Ao mesmo tempo, a pesquisa não tem fim. Você tem essa cobrança eterna de mais pesquisa, de mais publicação internacional, mais extensão... E por fim, a gestão também você é interpelado. Mas então eu te diria, eu tento equilibrar os quatro, mas eu acho que o problema é que os quatro estão demandando muitas exigências. E o que a gente vem conversando com vários colegas, é um grande problema, é que a parte de gestão a gente não tem treinamento. Ainda, ensino e pesquisa, em tese a gente foi treinado para isso o tempo todo, extensão é o resultado... Agora, e gestão? Você precisaria ter praticamente cursos de gestão, que dificilmente a gente tem oportunidade de fazer. Então eu acho que o problema é isso, todas as áreas demandam muito (Eduardo).

Em vista disso, apesar de a atuação como professor-pesquisador em uma universidade pública constituir a representação profissional dominante na área de Ciências Sociais (Miceli, 1989), sendo por vezes almejada pelos entrevistados desde seu período de formação na graduação e na pós-graduação, pela expectativa de que teriam autonomia, de que poderiam atuar simultaneamente como docentes e pesquisadores, e de que teriam as condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho intelectual, as experiências de trabalho que vivenciam no exercício profissional comumente contradizem esses anseios.

Essa condição, apesar das críticas e queixas dos entrevistados, não provoca seu afastamento da instituição universitária, nem o abandono da percepção de que “a universidade pública é um lugar muito especial, de formação de pessoas, e o ambiente também é mais livre, mais autônomo (Vinícius)”. Como elucidado por Bourdieu (2004), a interiorização da *illusio* do campo científico provoca o intenso envolvimento dos agentes nas disputas referentes a ele, movido pela crença arraigada em sua importância, necessidade e validade.

Reconhecer os limites colocados pela instituição universitária ao trabalho intelectual que ela supostamente viabilizaria não significa, dessa forma, romper com ela. Como dito por Francisco,

As organizações institucionais elas são importantes, mas elas não definem, no fundo, vamos colocar aspas, “a essência do trabalho intelectual”. Eu sempre fui muito marcado por isso, provavelmente em função das leituras, mas também da experiência que eu tive, não sei. Eu creio que é isso. Por isso que até hoje ainda eu sou bastante próximo e crítico das estruturas acadêmicas. Próximo do sentido em que sem elas [o trabalho intelectual] não poderia existir, mas também crítico na medida em que elas também colocam as peças de casca de banana, cada vez que você vai avançar você tropeça e cai... É um pouco isso... (Francisco).

As relações entre os professores-pesquisadores e as instituições em que operam como suporte a seu trabalho – como, por exemplo, as universidades e agências de fomento – não é destituída de ambiguidades e contradições. Como dito por Francisco, estas instâncias são essenciais para a realização de atividades de ensino, pesquisa, extensão e divulgação científica, sobretudo em países em que o setor de C&T possui vínculos estreitos com o Estado, como é o caso brasileiro. Esta vinculação, todavia, produz uma série de limitações (institucionais, burocráticas, financeiras, entre outras), às quais os participantes do campo acadêmico precisam responder para manterem e ampliarem sua atuação. Desse modo, as mesmas esferas que subsidiam o trabalho científico frequentemente acarretam dificuldades diversas para sua realização.

A avaliação da pós-graduação é emblemática quanto à complexidade das relações entre os professores-pesquisadores, os programas de pós-graduação, as universidades e a CAPES, como demonstram as percepções dos entrevistados sobre as implicações do atual modelo de avaliação da CAPES para a área de Sociologia, e para os programas em que atuam, de que trataremos a seguir.

#### **5.4 As implicações do atual modelo de avaliação da CAPES para os programas de pós-graduação em Sociologia e Ciências Sociais das universidades estaduais paulistas**

A avaliação da pós-graduação pela CAPES representa uma fonte significativa de influência sobre o trabalho dos entrevistados, incidindo sobre a organização dos programas de pós-graduação de que participam, sobre as relações entre os docentes que os compõem, sobre o planejamento de seu trabalho e sobre escolhas relacionadas à sua produção acadêmica. A seguir, discutiremos os efeitos da avaliação para a área de Sociologia e os programas de pós-

graduação estudados, bem como a forma como são percebidos pelos professores-pesquisadores que participaram da pesquisa.

Existe concordância entre os entrevistados a respeito da importância da CAPES para a pós-graduação brasileira, tanto em relação ao financiamento, quanto ao estabelecimento de regras que garantam a qualidade dos programas, sendo a avaliação da pós-graduação e do trabalho dos professores-pesquisadores considerada imprescindível, devido ao caráter público desse trabalho e de seu custeio. A instituição é relevante também para o acesso dos pesquisadores a ferramentas de pesquisa e a bases de dados, e contribui para minimizar a presença de professores-pesquisadores que não desenvolvam um bom trabalho nos programas, conforme apontado por Carolina.

Pela experiência que eu vivi como aluna, pela experiência que eu vivo agora como professora, tinha mais espaço no passado para uma certa folga, sabe? Professor que só dava aula e mal publicava. Tinha muito espaço pra isso, hoje eu enxergo menos. Digamos assim, que o nível de controle e de cobrança em cima dos professores, fundamentalmente dos que estão na pós-graduação, é muito maior do que foi, o que impede que as pessoas, de uma certa forma, se dediquem a uma coisa só, só à aula. E tem mais, boa parte desses professores que eu tive, que eu acho que eram meio folgados, para falar o português claro, não eram bons professores também. Não é assim “Eles não se dedicavam à pesquisa, mas eram excelentes professores”, não eram. Então como a exigência para a CAPES, para estar na pós-graduação, é uma exigência alta em termos de produção científica, acaba que estar na pós-graduação é o caminho pra você conseguir várias bolsas, a bolsa produtividade, uma bolsa da FAPESP, ter o seu projeto aprovado, então, é mais difícil o colega ficar, digamos assim, na dele, “levando na maciota”, embora ainda aconteça. Por exemplo, eu não enxergo entre os meus colegas de USP, do departamento de Sociologia, nenhum desses folgados que eu encontrei na minha graduação, entendeu? Porque eu acho que é mais difícil de ter esse tipo atualmente (Carolina).

Na percepção dos docentes, houve avanços nos critérios de avaliação da área de Sociologia no último quadriênio, principalmente com relação à valorização das especificidades regionais dos programas; à inclusão de diferentes perfis de formação, para além daqueles voltados ao preparo de professores-pesquisadores; ao maior peso conferido ao lançamento de livros; e às exigências relativas à publicação de artigos, que passaram a requisitar que os docentes destaquem quatro produções desse tipo no quadriênio. Tais avanços são reconhecidos como conquistas resultantes da discussão coletiva dos participantes da área sobre os problemas da avaliação, pois “Nós não temos uma tradição de autoritarismo, de imposição de norma, não, é tudo muito conversado e consensuado” (Mariana).

Apesar desse consenso, os entrevistados possuem diversas críticas relacionadas aos fundamentos da avaliação e às concepções de ciência e de trabalho acadêmico que a embasam

e respaldam seu caráter predominantemente quantitativo. Como dito por Murilo, “É diferente uma avaliação qualitativa de uma avaliação quantitativa, e nós estamos cada vez mais sendo afunilados por uma avaliação quantitativa que perde valor. [...] A avaliação quantitativa oblitera a substância das coisas. Tende a obliterar” (Murilo).

Conforme tratamos na terceira seção desta tese, esse sistema de avaliação científica partilha do entendimento, primordial para a cientometria, de que a ciência é uma atividade de produção, de modo que o conhecimento seria gerado pela atividade de pesquisa, e concretizado pelos “produtos científicos”, como artigos ou patentes. Essa visão reducionista, positivista e instrumentalista da ciência, atrela o acesso aos equipamentos, aos materiais e às verbas necessários para o trabalho de criação científica, à produção de determinados tipos de resultados, reconhecidos e avaliados pelo sistema com o intuito de medir, comparar, e valorizar diferentemente a produtividade dos cientistas e instituições (Baumgarten, 2004; Ortiz, 2008).

A avaliação, nessa lógica, tem como função estipular o controle das normas de qualidade desse processo produtivo, fundando-se em critérios pretensamente técnicos, evidentes, objetivos e expressos numericamente, mas que não são capazes, por si só, de avaliar o processo de desenvolvimento científico e tampouco de oferecer “elementos clara e inquestionavelmente qualitativos daquilo que visa a avaliar, a saber, o desenvolvimento da Academia e ciência nacionais” (Vilaça, 2018, p. 56).

Desse modo, apesar de suas especificidades, esse modelo de avaliação da pós-graduação se aproxima da lógica que preside a avaliação de uma produção fabril capitalista, conforme observado por Rodolfo.

Olha, para mim é o seguinte, é um modelo de avaliação que não tem sentido algum. Absolutamente nenhum, entendeu? Primeiro, porque é uma avaliação quantitativa, por produtividade. Então, eu fico chocado mesmo, eu tenho impressão de que na universidade as pessoas não conhecem conceitos matemáticos básicos, confundem produção e produtividade. Matematicamente são dois conceitos distintos. Faz sentido produtividade numa atividade de criação? Produtividade é conceito para medição fabril... Em qualquer atividade de criação não faz sentido algum, a não ser a motivação política. E essa é a questão, que toda avaliação é uma questão política, todo modelo de avaliação é uma decisão política, ela está embasada numa concepção política. E a concepção política que está na universidade hoje, e isso está, digamos, destruindo a universidade brasileira, é uma concepção empresarial. Então empresarialmente faz sentido você falar em produtividade, você avaliar, né? Se eu fosse um gerente, eu avaliaria os funcionários, os trabalhadores - me recuso a falar colaboradores, isso já é uma manobra ideológica - avaliar os trabalhadores, pela meta, quem bateu a meta. É isso, é disso que se trata essa visão empresarial, meramente quantitativa. E ela está levando para uma situação em que hoje a universidade pública é cada vez mais balizada pelo modelo da instituição privada (Rodolfo).

A premissa de que a ciência é uma atividade produtiva, sendo possível compreendê-la em termos de seus *inputs* (recursos financeiros, materiais e mão de obra) e *outputs* (produtos da atividade científica), além de acarretar o enfoque na medição do volume e do impacto da produção nas diferentes áreas do conhecimento, tem como consequência a ênfase em uma forma específica de “produto científico” – o artigo – conferindo menos valor, proporcionalmente, a outros resultados do trabalho realizado na pós-graduação, como a formação de profissionais e a publicação de pesquisas no formato de livros (Mattedi; Spiess, 2017).

Murilo Vilaça e Alexandre Palma (2013) empregam a noção de “norma produtividade específica”<sup>13</sup> para se referirem ao conjunto de regras oficiais que conferem às publicações, principalmente de artigos, maior importância como critérios de avaliação, hierarquizando instituições e indivíduos para a distribuição de recursos, a ascensão na carreira, e a obtenção de reconhecimento pelos pares.

Para os autores, há uma espécie de “periodiocracia do conhecimento” na academia, prescritora de padrões aos quais as instituições e os indivíduos precisam se adequar, por determinar formas de regulação que preveem recompensas e punições, como nos casos da determinação de uma quantidade mínima ideal a ser publicada, variável para cada área do conhecimento, e da valorização diferencial dos periódicos científicos pelo sistema Qualis (Vilaça; Palma, 2013).

Embora no último quadriênio (2017-2020) tenha havido mudanças nos critérios de pontuação da produção intelectual para a área de Sociologia, que passou a determinar que os docentes precisam destacar quatro publicações qualificadas no período, “Destacar significa que você tem que fazer mais de quatro num quadriênio, e é artigo, você não pode falar que você fez um capítulo, que você escreveu um livro ou anais de congressos, não.” (Mariana).

Assim, ainda que os entrevistados identifiquem essa alteração nas exigências de produção como um avanço, pois “Houve um período em que era assim, quanto mais artigos, melhor. Não está mais assim. [...] Não é mais aquele produtivismo desenfreado que a gente percebia há uns anos atrás” (Carolina), eles entendem que a valorização da produção na forma de artigos em periódicos qualificados causa outros problemas para a área e os pesquisadores, como demonstra a fala de Antônio.

---

<sup>13</sup> Os autores diferenciam essa noção do que denominam “norma produtivismo”, que caracteriza a criação intencional de estratégias para elevar a produtividade para além dos limites estabelecidos pela “norma produtividade”, abarcando más condutas científicas, como plágio, plágio de si mesmo, redundâncias, fabricação/falsificação de dados, e coautorias enganosas (Vilaça; Palma, 2013).

Nessa última gestão a avaliação mudou um pouco, porque ela incorporou questões, por exemplo, ligadas ao envolvimento com a escola pública, isso está contando, mas é uma parcela pequena. No fundo, o que conta é a publicação, que é setenta por cento... Então assim, mudou muito, mas não mudou, né? E aí tem uma discussão, não é mais produtividade... Isso aí eu vi: “Não, não precisa ser produtivista, você tem que publicar em tais e tais lugares”. Mas isso, na Sociologia, quantas revistas têm [classificadas como] A1, A2? E agora ficaram com uma métrica que é só basicamente em revista, e desconsideraram um pouco livro e capítulo de livro, [...] o que é muito ruim, porque a nossa formação é uma formação baseada em livros, em produção bibliográfica e capítulos de livros, essa coisa dos artigos é uma coisa que vem das ciências duras, né? (Antônio).

Conforme tratamos na terceira seção desta tese, Marcos Mattedi e Maiko Spiess (2017) esclarecem que, para que um pesquisador seja considerado produtivo atualmente, não basta que publique suas pesquisas, sendo necessário que publique em determinadas revistas, e uma quantidade específica de artigos por período de avaliação. Do mesmo modo, para que um periódico possua credibilidade, não é suficiente que seja reconhecido pelos membros da disciplina; é preciso que seja bem ranqueado em determinados sistemas de classificação.

Essas definições de produtividade e de credibilidade influenciam as decisões dos pesquisadores sobre os meios de publicação de seus trabalhos, produzindo como consequências: a concentração do envio de artigos a um número limitado de revistas; a restrição da circulação das ideias e do público leitor desses trabalhos; o aumento do tempo de intervalo entre o envio e a publicação dos artigos; a mudança das rotinas editoriais das revistas bem qualificadas, sobrecarregando os editores com o excesso de conteúdo para ser avaliado; e a constituição (ainda que de forma indireta) de modelos de periódicos tomados como referência para a criação de novas revistas e para o melhor ranqueamento daquelas já existentes (Nascimento, 2016).

No caso das Ciências Humanas – e da Sociologia especificamente – o direcionamento das produções científicas para serem publicadas no formato de artigos em periódicos provoca também outras consequências. Historicamente, a formação de cientistas sociais na graduação e na pós-graduação, a divulgação das ideias, pesquisas e teorias das Ciências Sociais, tem o livro como instrumento primordial, causando um descompasso entre a quantidade de artigos publicados e o efetivo aproveitamento de seu conteúdo para fomentar as discussões da área. Como dito por José, “O problema é que esses artigos não são lidos. Pelo menos na área de Ciências Sociais, nos cursos de Ciências Sociais, 98% da bibliografia são livros, ou parte de um livro. O artigo ninguém lê, essa que é a coisa, você escreve para não ser lido. Publica, mas não vai ser lido” (José).

De acordo com Maria Luisa Schimidt (2011), um dos procedimentos utilizados na avaliação da pós-graduação para minimizar essa desproporção nas Ciências Humanas é a orientação para que as disciplinas contenham certa porcentagem, preestabelecida e padronizada, de bibliografia recente. Segundo essa racionalidade, seria conveniente trocar as referências periodicamente, atualizando a bibliografia para que as informações apresentadas não se tornem obsoletas, atendendo a um dinamismo raso, que mesmo que não recomende explicitamente o emprego de artigos, tende a provocar sua incorporação, por ser esta a forma de divulgação científica que melhor atende ao ritmo de produção exigido.

Essa orientação feita pela CAPES, assim como outras relativas à sua estrutura curricular, é entendida por Carolina, em certa medida, como uma forma de intromissão nos programas, produzindo sua padronização.

Tem uma coisa que atualmente me incomoda bastante na avaliação da CAPES. Na verdade, eu percebi isso há pouco tempo, eu acho que tem um certo nível de ingerência sobre os programas, sabe? E isso é, digamos assim, isso é meio construído pela própria área, na verdade. Então a CAPES, através da área, determina que os cursos têm que ter disciplinas de metodologia, têm que ter uma alta avaliação, tem que ter uma estrutura curricular absolutamente atualizada... Mesmo se você vai dar um autor clássico, tem que ter lá uma bibliografia que diga qual que é a atualidade do Durkheim, sabe assim? (Carolina).

O fomento à padronização dos programas de pós-graduação não ocorre somente em relação aos currículos, englobando aspectos como o tempo de conclusão para mestrados e doutorados, reduzido com a implantação do “Modelo CAPES de Avaliação” para dois e quatro anos, respectivamente, em todas as áreas do conhecimento.

Na Ficha de Avaliação da área de Sociologia<sup>14</sup>, o item “Corpo discente, teses e dissertações” corresponde a 30% da nota dos programas, sendo que a “Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados”, corresponde a 10% do valor desse item, intensificando a pressão para que os programas não permitam que os discentes, sobretudo bolsistas, prorroguem os prazos para defesa das dissertações e teses, como relatado por Luís.

Eu acho que havia grandes injustiças na avaliação. Em um certo momento o programa foi removido de 6 para 5, [...] e o critério justificado para isso era o tempo de conclusão das teses. Olha, eu tive alunos que estavam ganhando prêmios de melhor tese no concurso nacional da CAPES, [...] e tem tido sucessivamente isso, mas como o tempo de conclusão estava passando da média exigida pela CAPES, isso rebaixava a nota. Então, dentro do nosso departamento, depois que eu saí, eu cheguei a brigar com colegas queridas

<sup>14</sup> O detalhamento dos parâmetros da Ficha de Avaliação da CAPES encontra-se no Apêndice G.

minhas, que tiveram que assumir a coordenação, por causa da pressão sobre os orientamos para entregar as teses. Tinham que entregar as teses no prazo, não podiam [prorrogar]... (Luís).

Lucídio Bianchetti (2009) elenca argumentos importantes em defesa da redução do tempo para titulação de mestres e doutores, tais como: a ocorrência de prorrogações de prazo para a entrega de trabalhos cujo intuito era prolongar a duração do recebimento de bolsas de pesquisa pelos pós-graduandos; a existência de dissertações que, por sua extensão e profundidade, poderiam ser consideradas teses; e a inexistência de correlação direta entre a qualidade das teses e dissertações e o tempo dedicado para sua conclusão. O autor ressalva, porém, que o enrijecimento dos prazos, e sua utilização como critério de ranqueamento dos programas, acarreta prejuízos para a formação dos pós-graduandos, e provoca uma mudança de cultura internamente aos programas, de modo que muitos docentes e discentes passaram a não se permitir alongar o tempo de conclusão dos cursos, mesmo quando não há sanções externas a esse respeito. Ainda sobre essa questão, Luís afirmou que

Isso tudo é o vício da tal produtividade. Quer dizer, resumindo, em primeiro lugar, colocar o tempo no lugar da qualidade, privilegiar isso inclusive como critério para rebaixar cursos, [como critério] do financiamento. E aí cria um ciclo vicioso, porque sem financiamento você não consegue recrutar bons alunos, sem bons alunos você não consegue fazer teses de qualidade. Vai pegar alunos que são craques em corrida? (Luís).

Ao pesquisar as especificidade de programas de pós-graduação de diferentes áreas na avaliação trienal de 1998-2000, José Silvério Baia Horta (2012) identificou que os programas que obtiveram os conceitos mais altos tinham alcançado resultados abaixo da média em indicadores vinculados aos resultados de atividades ligadas à orientação. Apesar de apresentarem um tempo médio de titulação mais alto, baixos índices de matrículas por docente, e números de pós-graduandos titulados por docente abaixo da média, tais características não afetavam significativamente as notas desses programas, posto a produção intelectual, correspondente a 40% da nota, ser o quesito que efetivamente os diferenciava dos demais.

De acordo com o autor, naquele momento a pós-graduação estaria iniciando um círculo vicioso, em que

[...] docentes de programas com alto conceito dedicam mais tempo à produção científica, garantindo assim a manutenção destes conceitos e o financiamento por parte dos órgãos que consideram como fundamental o conceito no momento da distribuição das verbas. Entretanto, formam menos alunos, demoram mais para titulá-los e perdem mais alunos por abandono ou desligamento. Por outro lado, docentes de programas com baixo conceito buscam desesperadamente que todos os seus orientandos se titulem o mais rápido possível, para que seus programas não percam bolsas da CAPES; conseguem isto, mas publicam menos, seus programas mantêm seus baixos

conceitos e, conseqüentemente, tornam-se menos competitivos no momento de disputar financiamento de outras agências (Horta, 2012, p. 10).

Nesta pesquisa, não possuímos dados a respeito das diferenças entre os programas de pós-graduação estudados quanto à pressão exercida pelas exigências que se referem ao tempo de formação de mestres e doutores, nem sobre a importância proporcional desse quesito para as notas de cada programa. As análises estatísticas apresentadas na quarta seção desta tese, contudo, oferecem indícios de que, no caso dos programas de pós-graduação em Sociologia e Ciências Sociais das universidades estaduais paulistas, não ocorre a correlação direta entre a nota dos programas e a maior ou menor produtividade de seus docentes. Em outras palavras, os professores-pesquisadores com maior produção, e aqueles com maior produtividade nos últimos dez anos, não necessariamente são membros dos programas detentores das maiores notas na avaliação.

Embora a avaliação dos programas de pós-graduação influencie significativamente o financiamento que recebem, o que afeta as condições de trabalho e a produção científica de seus docentes, essa nota não é o principal fator determinante na desigualdade das condições para atender às pressões por produção científica, especialmente no que diz respeito à publicação de artigos.

A predileção pela publicação sob a forma de artigos existente no “Modelo CAPES de Avaliação” abarca prejuízos relevantes para as Ciências Sociais, pois como afirma Renato Ortiz (2008, p. 122),

As Ciências Sociais têm outra tradição e outro ritmo. O livro é o suporte privilegiado, e não o artigo, mesmo este é formado de longas páginas, contrariamente aos textos curtos, às vezes curtíssimos, das ciências da natureza. Por isso, entre os cientistas sociais desenvolve-se a prática de compilar em livro artigos já publicados. A ideia de informação tem assim outra relevância. Ela é parte integrante de um conjunto teórico e explicativo, sendo muitas vezes que o arcabouço interpretativo é mais importante do que os dados veiculados.

A própria noção de temporalidade possui especificidades nas Ciências Sociais, pois ao mesmo tempo em que o pensamento sociológico, antropológico e da Ciência Política se vinculam a determinado contexto, sendo sempre datados, as pesquisas e obras produzidas por autores precedentes não perdem seu valor em virtude da passagem do tempo, sendo objeto de releitura e de retomada para o aprimoramento e a reflexão, contribuindo com a imaginação sociológica (Mills, 1982) e com a criação científica no presente (Ortiz, 2008).

Nas Ciências Sociais, o trabalho intelectual é caracterizado por uma temporalidade “lenta e dilatada” (Ortiz, 2008, p. 123), acarretando particularidades quanto ao tempo de

maturação das reflexões e de obsolescência dos textos que, no caso das obras de autores clássicos, continuam sendo lidas, discutidas e revisitadas durante longos períodos, que podem ultrapassar um século. A desconsideração dessas peculiaridades e suas consequências são exemplos dos problemas que atingem as Ciências Sociais quando critérios exógenos são empregados para conceituar o trabalho intelectual, conforme percebido por Rodolfo e Murilo.

Eu atuo na área de Ciência Política. Dos clássicos, ninguém... Os clássicos que nós damos em sala de aula não passariam na avaliação CAPES. *[ri]* Quem vai discutir a relevância de um livro “O Príncipe”? Agora, o livro nem foi publicado quando foi escrito, foi publicado anos depois. Veja, é difícil imaginar que apareça na atual quadra histórica algum autor que faça uma síntese da época como os clássicos fizeram. Não porque não tenha capacidade, não tenha competência intelectual. É porque ele está oprimido, porque tem que publicar todo ano não sei quanto, porque senão na próxima avaliação quadrienal ele é descredenciado do programa, e se ele é descredenciado do programa, ele está no limbo academicamente... Então, é isso que virou a universidade (Rodolfo).

Eu dou um exemplo: nada pra mim explica que um artigo é mais importante que um livro, nada. “Ah, mas não é bem assim”. É assim, sim. Tanto é que artigo A, não sei o que e tal [tem uma pontuação elevada], e o livro nem sempre. O livro, às vezes o livro é espetacular... Eu vou dar um exemplo de um filósofo da USP, o Ruy Fausto, talvez você não conheça de nome. Teve uma lista no Brasil, há 15, 20 anos, dos improdutivos. O Fausto foi citado como improdotivo porque ele tinha levado, acho que quatro anos, para escrever um livro sobre Marx. Só que esse livro sobre Marx era lido na França. Como é que pode? O cara, para fazer um livro sobre o Marx, qualquer pessoa que sabe da grandiosidade do Marx... E ele fez um projeto intelectual de tratar o Marx acho que em dois, três volumes, o que é um empreendimento monumental, e ele apareceu como improdotivo. À luz de que? Do mercado, do capital (Murilo).

A publicação da “lista dos improdutivos da USP”, citada por Murilo, foi feita pelo jornal Folha de São Paulo no dia 22 de fevereiro de 1988, com a divulgação de uma lista, elaborada pela Reitoria da universidade, com nomes de professores e pesquisadores que não teriam publicado nenhum trabalho científico nos anos de 1985 e 1986. Sua disseminação é representativa da lógica produtiva e quantitativista em ascensão no período, escancarando dispositivos de qualificação que se tornaram mais sutis e sofisticados tecnicamente, mas que seguem reproduzindo uma visão limitada e limitante do trabalho intelectual<sup>15</sup> (Schimidt, 2011).

---

<sup>15</sup> Maria Luisa Schimidt (2011) atenta para o fato de que a linguagem empregada pelo sistema de avaliação é indicativa dessa limitação. O uso do termo “produtos” ou “produções” para designar o resultado do trabalho intelectual, e a impossibilidade de empregar outra forma de se referir a essa atividade no sistema de avaliação é, segundo a autora, um importante indicador do espaço exíguo que existe para outra linguagem que não seja a da quantificação.

A desconsideração das especificidades das áreas do conhecimento que compõem as Ciências Humanas<sup>16</sup>, em relação à forma de divulgação das pesquisas e à temporalidade da produção, foram discutidas nas entrevistas também por José e Luís, que as contrapuseram às características da produção científica nas áreas de Ciências Exatas e de Ciências Biológicas, tomadas como parâmetro nos critérios de avaliação.

Porque isso é de outras áreas, isso é fundamental, o paradigma é o das ciências biológicas. Nas ciências biológicas você faz um artigo que é importante para a ciência, faz uma descoberta, em laboratório ou em campo, e normalmente você não está sozinho. Já nas Ciências Humanas não, você publica sozinho. É muito difícil, “Vou fazer um artigo sobre Nietzsche com mais três”. Não tem cabimento. É um despropósito. Então, esses paradigmas das biológicas que são colocados nas humanidades deformam muito a produção científica (José).

São dois modos muito diferentes de produzir conhecimento. Na área de matemática, por exemplo, você pode fazer uma tese de doutorado, ou de mestrado, com 14 anos, isso atualmente é até comum, com 16 anos. [...] Já em Ciências Humanas, as grandes obras são escritas na maturidade. Você não escreve o seu “Tratado de Sociologia, economia e sociedade”, como Max Weber, “O Capital”, de Marx, as “Mitológicas”, do Lévi-Strauss, com 22 anos de idade, 25, que é quando, grandes matemáticos, físicos, produzem suas obras mais importantes. [...] Isso quer dizer que são dois estilos muito diferentes. Então, a impressão que dá é que o pessoal da Ciências Exatas é produtivo, e o das Humanas não (Luís).

Como assinala Sylvia Gemignani Garcia (2010), as maiores lutas por autonomia foram travadas pelas Ciências Exatas e Naturais há alguns séculos, de modo que na atualidade estas possuem maior reconhecimento social – que se manifesta, por exemplo, na validação das especificidades de sua produção científica. As Ciências Humanas, por outro lado, não chegaram à conquista desse nível de autonomia, havendo poucos indícios da solução desse problema com o desenvolvimento das disciplinas que compõem essa área do conhecimento.

A própria história das Humanidades é marcada pela influência do modelo epistemológico e metodológico das Ciências Naturais, e no caso da Sociologia, “Desde Durkheim e Weber, a Sociologia constata as dificuldades de reconhecimento de uma ciência cujo objeto é o seu próprio mundo, do qual todos os seus membros consideram-se conhecedores” (Garcia, 2000, p. 128).

---

<sup>16</sup> Ao analisar as críticas feitas à CAPES pelos coordenadores de programas de todas as áreas de avaliação ao preencherem o “Coleta CAPES” de 2004, José Silvério Baia Horta (2009) identificou um bloco de comentários acerca do caráter homogeneizador do modelo de avaliação, enfatizando a necessidade de que esta considerasse as especificidades de cada grande área, de cada área, de cada programa, e das diferentes regiões do país. O autor destaca comentários de coordenadores de programas de diversas áreas, tais como letras/linguística, ciência da computação, Ciência Política, serviço social/economia doméstica, psicologia, ciências agrárias, e artes/música. Essa diversidade, e o período de coleta das informações analisadas, demonstram que a crítica ao caráter de homogeneização da avaliação não é exclusiva da Sociologia, tampouco das Ciências Humanas, e que, apesar das modificações realizadas nos parâmetros de avaliação de 2004 até o presente, essa questão persiste.

Por terem como objeto o mundo social, os especialistas do campo das Ciências Sociais têm dificuldade para obter o reconhecimento da legitimidade do monopólio do discurso sobre esse objeto, tendo como concorrentes não apenas outros cientistas, mas os profissionais da produção simbólica, como jornalistas, políticos e escritores, além de outros agentes que trabalham pela imposição de sua visão do mundo social (Bourdieu, 1983; 2002).

Diferentemente de campos científicos mais autônomos, em que os produtores possuem como únicos clientes os seus pares-concorrentes, o campo das Ciências Sociais é mais permeável a poderes externos, abarcando não apenas conflitos propriamente científicos, caracterizados pela lógica constitutiva das aquisições coletivas em termos de problemas, métodos e teorias, mas também conflitos políticos de dimensão científica, confrontando agentes cientificamente despreparados, representantes de interesses políticos, religiosos e econômicos (Bourdieu, 2002; 2004b).

Ainda que esta pesquisa não tenha por objeto as relações de poder internas à CAPES<sup>17</sup>, podemos inferir que as Ciências Humanas tendem a ocupar posições dominadas nessas relações. Possuem, dessa forma, maiores dificuldades para justificar socialmente sua existência, garantir o reconhecimento do monopólio de seu saber, obter os recursos financeiros e estruturais necessários à sua produção, e para defender sua capacidade de autodeterminação perante as investidas de distintos setores sociais, sobretudo diante da lógica gerencialista que comanda o Estado neoliberal, cujo principal critério para investir é a rentabilidade, provocando restrições orçamentárias para as produções científicas que não são consideradas lucrativas.

Nesse contexto, ganha relevo a crítica dos entrevistados acerca da desigualdade de condições que os programas de pós-graduação possuem para competir pelas notas mais elevadas da avaliação, cuja posse acarreta maior financiamento e, por consequência, melhores condições de trabalho, produção e divulgação científicas para docentes e discentes.

A CAPES regulamenta e garante os recursos para a pós-graduação por intermédio do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX), responsável pelos programas detentores das notas 6 e 7, e do Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP), voltado para aqueles que estão nos estratos mais baixos de classificação, entre as notas 3 e 5.

---

<sup>17</sup> Lucídio Bianchetti e Valdemar Sguissardi, na apresentação da obra “Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação” (2009) defendem a importância de estudos que tenham tais relações como objeto, ao abordarem que “Tornou-se quase rotineiro criticar a CAPES em termos genéricos, como se ela fosse um todo orgânico, sem conflitos. No entanto, faz-se necessário avançar ou superar essa perspectiva de análise focalizando um dos setores dessa instituição que vem granjeando poder e condições de manter-se acima de qualquer outro setor e até da própria direção da CAPES. Faz-se aqui referência ao CTC [Conselho Técnico Científico], uma instância que tem sido analisada na proporção inversa de seu poder” (p.6).

O PROAP é voltado para proporcionar as melhores condições para a formação de recursos humanos pelos cursos de pós-graduação atendidos e para o aprofundamento dos conhecimentos produzidos por eles. O objetivo do PROEX é manter o padrão de qualidade dos programas de pós-graduação que tiveram notas 6 e 7 em pelo menos duas avaliações consecutivas, buscando atender de forma mais adequada suas necessidades e especificidades. Esse programa restringe seu atendimento a um máximo de 7% dos programas reconhecidos pela CAPES, de forma que o sistema de distribuição de bolsas é organizado para favorecer os chamados “centros de excelência”, associando o volume de incentivos aos resultados da avaliação (Durham, 2005).

Luís exemplificou essa desigualdade ao falar sobre sua experiência como coordenador do programa de pós-graduação em Antropologia da UNICAMP, comparando as demandas de trabalho dos docentes vinculados ao programa, cuja nota na época era 6, às condições do programa oferecido pelo Museu Nacional, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que tinha nota 7.

Eu, na UNICAMP, fui chefe do departamento, fui também chefe do programa de Antropologia, e o que tinha que fazer era o relatório trienal para a CAPES, e participar das reuniões da CAPES em Brasília que tratavam, entre outras coisas, dos critérios de avaliação. E aí ficou claro o seguinte, que havia um peso nessas reuniões desse Conselho de cursos de pós-graduação, de programas que tinham uma classificação máxima, nota 7, e que tinham também um peso muito grande na detenção dos critérios. Então, olha a diferença, a UNICAMP, nesse tempo programa tinha nota 6 e queria passar para 7, mas estava competindo com o Museu Nacional, com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e com a Universidade Federal de Brasília, que tinham nota 7. E aí tem um problema, na escala, no escalonamento que vai de 3 a 7, você não pode ter muito 7, tem que ter uma proporcionalidade, então para subir um, fica muito complicado, você tem que baixar outro. E aí o que acontecia? O Museu Nacional, pra dar um exemplo, só dá curso de pós-graduação, e tinha um turno só. Na UNICAMP nós dávamos cursos de pós-graduação, mestrado, doutorado, de graduação, para todas as disciplinas, para os cursos de Ciências Sociais, que inclui o pessoal que vai para a política, para a história, para tudo, e dava aulas também no período noturno. Então, eu sempre dei curso noturno, diurno, de graduação e pós-graduação, e essa atividade não contava como produtividade. Quer dizer, você ganhava um pontinho a mais, mas o curso que não tinha nada disso não perdia nenhum ponto. Quer dizer, você estava competindo em condições muito desiguais (Luís).

Essa desigualdade de condições entre os programas, para que possam atender aos requisitos para pontuação, e com isso obter mais verbas, também foi percebida por José em sua experiência como coordenador do PPGCS-UNESP/MAR. E, assim como Luís, ele abordou na entrevista as tensões relativas à definição dos critérios de avaliação, e as disputas entre representantes de programas em posições diversas na escala de notas.

Olha, também ali há, e houve, muitas disputas, que eu constatei quando era coordenador. Particpei de reuniões presenciais, que essas realmente são eficazes, de dois dias na sede da CAPES em Brasília. Então, há uma disputa danada, porque há aquele pessoal dos programas mais frágeis, claro, eles têm que defender o seu, falam "Olha, isso é pouco democrático, nós temos dificuldade financeira, não dá para acatar tudo que está sendo exigido". É normal isso. Agora, aqueles programas consolidados há décadas, que têm muito dinheiro, eles falam "Não, não pode ser assim". É uma coisa de "puxa". *[gesticula com as duas mãos, com cada uma fazendo força para um lado, como um cabo de guerra]* Quer dizer, alguns falam "Não, vamos relativizar isso, não há condição do professor de uma universidade recente, no interior, cumprir essas tarefas, é impossível, é inviável". E os outros puxam para cima (José).

Segundo Bourdieu (1983), no campo científico são travadas lutas em torno do valor dos produtos e da autoridade dos cientistas, tornando a definição legítima da ciência uma das principais apostas em jogo, e fazendo com que os agentes que determinam os princípios legítimos de hierarquização do campo sejam, ao mesmo tempo, participantes interessados nos desdobramentos dessa categorização. Assim, "as reivindicações de legitimidade tiram sua legitimidade da força relativa dos grupos cujos interesses elas exprimem" (Bourdieu, 1983, p. 130), sendo os dominantes aqueles capazes de impor uma definição de ciência mais próxima daquela que realizam.

Embora a pertença a programas de pós-graduação mais bem avaliados não constitua o único fundamento da distribuição de poder no interior do campo acadêmico, a relevância desse fator para a obtenção de diferentes espécies de recursos pelos programas e pesquisadores faz com que as disputas em torno da definição dos critérios de classificação e hierarquização para a área de Sociologia seja de substancial importância, tanto para aqueles que ocupam posições dominantes, quanto para os que estão em posições dominadas, segundo esses mesmos critérios.

O peso dos agentes que ocupam essas posições, no entanto, é bastante desigual, conforme percebido por Luís. Enquanto os dominantes possuem condições de demarcar a forma legítima de participação e as regras do jogo científico, predispondo-se a defender a manutenção dos princípios que contribuem para seu posicionamento nas relações de poder, os competidores em posições dominadas, apesar de se manifestarem contrariamente à configuração assumida atualmente por tais diretrizes, não podem ignorar o direcionamento da avaliação dos programas, pois, como afirma Murilo em relação ao PPGS-UNICAMP, a CAPES "[...] não direciona, mas ela está presente. É impossível não estar. Se você não publicar em revista A, você não tem bolsa, você não tem bolsa produtividade..." (Murilo).

Ao tratarmos da influência da CAPES para a orientação dos programas estudados, não depreendemos que haja uma relação de determinação entre essa instância de avaliação e as

decisões coletivamente assumidas pelos professores-pesquisadores que os compõem, e tampouco que exista unanimidade a respeito de como responder aos imperativos colocados por ela, mas que, assim como afirma Lucídio Bianchetti (2008, p.145-146) a respeito da influência da CAPES para os programas de pós-graduação em educação, na área de Sociologia, a instituição também “está induzindo a maneira como se organiza, como funciona, como fazemos a pós-graduação hoje”, limitando a autonomia de seus professores-pesquisadores, pois “muito do que fazemos, o fazemos desta forma, ou encerrados nesta fôrma, porque não temos liberdade de fazer de outra”.

Contudo, ainda que estejam submetidos às mesmas regras, os diferentes programas e seus participantes ocupam posições diversas no espaço social, sendo distintamente afetados pelas pressões resultantes da avaliação, tanto material quanto simbolicamente, como exemplificam as situações do PPGS-USP e do PPGCS-UNESP/AR.

Como apresentado na seção anterior desta tese, os cursos de mestrado e doutorado do PPGS-USP foram criados no início da década de 1970, e estavam no estrato mais elevado de avaliação da CAPES em 1996, quando os níveis eram divididos em A, B, C e D. O programa manteve a nota mais elevada de 1998 a 2014, no “Modelo CAPES de Avaliação”, e passou a ter nota 6 na última avaliação quadrienal, em 2017.

Ao tratar do peso da nota na avaliação da CAPES para o a tomada de decisões internamente a esse programa, Carolina, que possui experiência como coordenadora da pós-graduação, afirmou que

Tem um peso decisivo. É decisivo... A gente não faz absolutamente tudo por causa da avaliação não, tem coisas que a gente administra apesar da avaliação da CAPES. Mas tem um peso decisivo. Os coordenadores de pós-graduação sabem disso, que na verdade a forma como a CAPES avalia direciona o que os programas vão fazer, e o nosso programa, digamos assim, é menos direcionável que um programa menor, porque é um programa enorme, [...] mas eu diria que o peso é decisivo, a gente está discutindo várias coisas que têm a ver com a avaliação da CAPES para implementar no programa. Então, é bem determinante (Carolina).

Dessa forma, devido à importância institucional que a CAPES adquiriu historicamente para a pós-graduação brasileira, sobretudo por meios de suas funções de financiamento e avaliação do setor, embora seus parâmetros de avaliação não sejam os únicos motores das decisões empreendidas pelos participantes dos programas, eles tornam-se cruciais para seu direcionamento, interferindo diretamente nas estratégias dos agentes (indivíduos e instituições).

A estrutura do campo científico é definida pelo estado das relações de força entre seus participantes, de maneira que as estratégias das instituições em disputa pelos limitados recursos

materiais e simbólicos, aos quais os estratos superiores da avaliação dão acesso, são comandadas pela estrutura da distribuição das diferentes formas de capital adquiridas nas lutas anteriores e objetivada nestas instituições (Bourdieu, 1983). Ganham, assim, o caráter de estratégias visando a conservação do poder historicamente alcançado, ou de busca pela aquisição de capital, econômico e simbólico, por meio desse sistema de gestão científica.

No caso do PPGS-USP, apesar da queda da nota, a importância histórica do programa e do curso de graduação em Ciências Sociais para a institucionalização da área, assim como para a constituição de um padrão de carreira acadêmica e profissional para os cientistas sociais do país, não depende do qualificativo conferido pela CAPES para ser reconhecida pelos participantes do campo acadêmico.

Conforme elucidado Sergio Miceli (1989) ao tratar da institucionalização das Ciências Sociais no Brasil entre 1930 e 1964, a formação do novo corpo de especialistas da camada intelectual, composto pelos cientistas sociais, encontrou em São Paulo, e mais particularmente na USP, as condições para a instauração de uma hierarquia pautada em procedimentos, exigências e critérios acadêmicos para avaliação, titulação e promoção de docentes e discentes, vinculando-se à constituição de uma cultura acadêmica.

A rigor só existiu uma vida acadêmica na acepção das experiências europeias e norte-americanas na Universidade de São Paulo, entendendo-se por isso uma atividade profissional permanente de docentes e pesquisadores em condições de fazer da universidade o centro de sua vida pessoal (afetiva e profissional), o lugar de suas realizações, o espaço prioritário de sociabilidade, o horizonte último de suas expectativas de melhoria social, a instância decisiva de reconhecimento do mérito científico e intelectual (Miceli, 1989, p. 86).

A USP foi crucial para que uma série de princípios vinculados à atividade acadêmica dos cientistas sociais no país se institucionalizasse, os quais permanecem influenciando sua formação e atividade profissional, sobretudo nas universidades públicas. Diante dessa condição, a nota da CAPES adquire o sentido de um reforço simbólico aos capitais detidos pela instituição e por aqueles que fazem parte dela, tornando importante a detenção da nota máxima pelo programa, conforme abordado por Eduardo.

Eu acho que na nossa prática é mais uma questão de *status*, né? Aí a gente sabe, é cientista social, você conhece o campo científico etc., e a verdade é que é um programa histórico, muito importante, que se ele teve nota máxima e perdeu a nota máxima... Eu acho que de resto, eu te diria, [a queda da nota na avaliação] mudou muito pouco a vida do programa, a quantidade de bolsas e tal... Não estou acompanhando agora, mas até onde eu pude acompanhar, em termos concretos não mudou quase nada. Mas isso também importa, né? O fato de que a gente era um programa que sempre teve nota máxima, e nesse momento não tem. Eu acho que tem discrepâncias muito grandes, eu sei que tudo é complexo, mas veja, a gente tem esse paradoxo de que nas avaliações

internacionais com frequência a nossa avaliação é super boa, aparecemos acho que até em algum momento entre os cinquenta cursos mais importantes, e somos nós, e no geral outros programas e cursos não aparecem, e a gente não está com nota máxima, né? Então tem essas coisas que eu acho que num programa como o nosso, bem estabilizado, com uma história grande, cria esse incômodo que eu acho que é até legal. Isso faz com que você não fique parado no mesmo lugar (Eduardo).

A forma como Eduardo se refere à queda da nota, apesar de representar uma percepção pessoal (de modo que não podemos avaliar em que medida houve impactos financeiros significativos para o programa) é pertinente por possibilitar reflexões sobre como se configuram as pressões da avaliação sobre instituições e programas de pós-graduação diferentemente dotados de capitais, que disputam não apenas por autoridade científica, mas também pelos escassos recursos financeiros que viabilizam o exercício da atividade acadêmica.

Assim, enquanto Eduardo se refere a essa pressão como um incômodo, algo que impulsiona a movimentação e a produção dos docentes e do programa, destacando seu aspecto simbólico, Mariana, que possui experiência de coordenação do PPGCS-UNESP/AR, ao falar sobre a Plataforma Sucupira (o sistema utilizado para classificar a produção científica dos programas no formato de artigos), disse que “A plataforma, quando ela surgiu, ela era um monstro, assim, uma cobra mesmo de sete cabeças, embora Sucupira seja o nome de uma planta, né? Não é de uma cobra, mas para mim sempre veio a ideia de uma cobra na minha cabeça” (Mariana), demonstrando a preocupação associada à avaliação do programa.

No caso do PPGCS-UNESP/AR, a queda da nota em 2010, passando de 5 para 4, contribuiu para que as pressões relativas à avaliação da CAPES adquirissem um caráter urgente e incontornável, sobretudo por conta dos aspectos materiais resultantes da classificação do programa, como detalhado por Mariana.

Então, a gente só quer condições de trabalho, é isso, e a nota é que vai te dar a condição de trabalho. Porque a gente gosta do que trabalha, eu estou falando por mim, eu gosto do meu trabalho, eu gosto do que eu faço. [...] E assim, as verbas, o recurso, porque no fundo é o que conta, né? É bolsa para aluno, é recurso material, software para pesquisa, aluguel de licença do software, isso tudo custa, é diária para trabalho de campo, diária para circular o trabalho no congresso, é isso que a gente quer. [...] porque quanto mais circular, melhor é para a reflexão que se desenvolve dentro do programa. O cara vai, traz ideias... E organizar eventos para trazer gente para o programa. Isso, todo mundo quer, só que tem gente que pode fazer isso com mais condições e outros com menos. Então, talvez a gente devesse começar do zero de novo, todo mundo está na mesma condição, vamos dividir igualmente esse bolo aqui e vocês que já têm nota 6 e 7 já têm a tarimba, então vocês já estão na frente... Porque o recurso é o que pega, né? Como é que você desenvolve um programa, faz ele sair daquele lugar em que ele está ali patinando, sem gastar grana? (Mariana).

Para o PPGCS-UNESP/AR, assim como para a maioria dos programas da área de Sociologia, a obtenção de verbas que possibilitem a obtenção de recursos materiais propícios à realização e à divulgação do trabalho científico passa, necessariamente, pela nota na avaliação da CAPES, provocando um circuito em que os programas mais bem estruturados, e com maior domínio das normas da avaliação, tendem a permanecer nos estratos superiores, enquanto aqueles mais fragilizados prosseguem com maiores dificuldades para se consolidar.

Como abordamos na segunda seção desta tese, estabelece-se nesse sistema a institucionalização do “efeito Mateus” (Merton, 2013), ao promover a concentração de recursos financeiros e a valorização acadêmica de programas que já são reconhecidos, e contribuir para tornar difícil a ascensão e o financiamento para aqueles que possuem as menores notas, e que representam a maioria dos programas.

É interessante observar, porém, que apesar das diferenças entre o PPGS-USP e o PPGCS-UNESP/AR, e de seus efeitos para os integrantes dos programas, as falas de Mariana e Eduardo demonstram que os dois partilham interesses relacionados à realização e à divulgação do trabalho acadêmico, e que conferem legitimidade ao sistema de avaliação, reconhecendo a importância da nota para os programas, embora possuam diversas críticas à CAPES.

Para Bourdieu (1992), a legitimidade de determinada ordem, seja religiosa, política, jurídica ou cultural, é simultaneamente resultado das disputas anteriores travadas no campo, e objeto em jogo entre os grupos interessados na autoridade sobre as instâncias de legitimação, como é o caso da CAPES no campo acadêmico brasileiro. O reconhecimento das instâncias de legitimação pelos participantes do campo em que estas operam é perpassado por representações e crenças compartilhadas por eles, que justificam a dominação estabelecida, tornando-a aceitável e possivelmente desejável, em nome de definições supostamente universais dos princípios que regem o campo (Viana, 2017).

A legitimidade do sistema de avaliação junto à chamada “comunidade acadêmica” sustenta-se no reconhecimento atribuído por seus participantes ao aparato institucional e aos agentes que a realizam, cujo poder é outorgado “por procuração” pelo Estado, que como tratamos na segunda seção da tese, é o detentor por excelência do poder simbólico, sendo a instância responsável pelas taxas de câmbio entre as diferentes formas de capital, e por sua reprodução, a qual se dá principalmente através do sistema de ensino (Bourdieu, 2014).

Por meio da socialização operada pelas diversas instituições sociais que compõem este sistema, do qual fazem parte o ensino superior e a pós-graduação, o Estado inculca, indiretamente, uma série de disposições e de percepções, de esquemas práticos e mentais, que

predispõem os agentes submetidos a esse processo a reconhecerem a autoridade das instituições e dos representantes estatais (Bourdieu, 2014).

Desse modo, os membros do campo acadêmico, que passaram por uma longa formação junto a instituições escolares, ainda que possuam diversas críticas ao Estado, à política científica nacional, à CAPES, e aos responsáveis pela realização da avaliação da pós-graduação, tendem a reconhecer a legitimidade das classificações e das hierarquizações que resultam desta avaliação, de tal forma que a atribuição de notas aos programas se configura, no campo acadêmico brasileiro, como um *ato de autoridade*, um *rito de instituição*, que com base nesse reconhecimento, exerce eficácia simbólica sobre o espaço social (Bourdieu, 2008a).

Ao classificar os programas – e, por extensão, seus integrantes –, a avaliação institui uma espécie de nomeação, traçando um limite entre os participantes dos diferentes estratos que, além de implicar consequências objetivas e materiais, abrangendo questões orçamentárias e impactando as condições de trabalho dos docentes, contribui significativamente para estruturar a percepção dos professores-pesquisadores sobre si mesmos, seus pares, as instituições em que atuam, e a produção e divulgação científicas (Bourdieu, 2008a).

Assim, por meio do reconhecimento dessa nomeação, associada aos dispositivos de controle que a realizam e supervisionam, a CAPES regulamenta institucional e burocraticamente o sistema de pós-graduação no país. A crença em seus princípios de avaliação torna-se uma dimensão interna ao campo acadêmico e à área de Sociologia, transformando-se em uma espécie de senso comum entre os docentes, e fundamentando, explícita ou implicitamente, seus parâmetros de apreciação do trabalho intelectual (Ortiz, 2008), conforme problematizado por Francisco.

Hoje em dia está muito marcado, sobretudo pra nova geração, qual é a nota do programa em que você trabalha. Agora, a nota do programa em que você trabalha não tem uma relação direta com aquilo que você faz. Uma vez eu disse isso quando eu publiquei meu livro sobre as ciências sociais, no debate tinha uma colega que era muito metida na parte de CAPES, CNPQ, e ela ficou chateada. Mas eu disse a ela “Veja, quando eu escrevo um trabalho, meu trabalho pode ser bom ou ruim, e o meu programa pode ter [nota] 7 ou 3. A nota do meu programa não diz nada sobre o meu trabalho”. É importante ter isso [em mente]. Agora, o problema é que as pessoas agora com currículo Lattes, [...] até estudante tem currículo Lattes... Isso significa que essas dimensões institucionais agora estabelecem uma distinção, como diz o Bourdieu, burocrático institucional das pessoas. Não é porque eu trabalho no programa sete que meu trabalho individual é bom, é importante ter claro isso. Se o meu trabalho é bom é porque ele é bom. Ou ele é ruim, ele é mediano, mas não é por causa do meu programa, esse tipo de coisa. Então, nessa seleção existe um conjunto de distorções que não têm o menor sentido, são distorções que têm um sentido burocrático institucional (Francisco).

De acordo com Maria Luisa Schmidt (2011), a avaliação acadêmica institui hierarquias entre áreas de conhecimento, instituições, programas e linhas de pesquisa, a partir de critérios autolegitimados, que orientam a distribuição de recursos e promovem o concerto entre adaptação e controle, de modo que o controle exercido pelos dispositivos de avaliação cria uma determinada realidade de trabalho acadêmico, à qual os professores-pesquisadores buscam se adequar em busca de uma boa avaliação para si e para os programas de que participam.

A avaliação da pós-graduação pela CAPES, nesse sentido, pode ser compreendida como um conjunto de procedimentos, parâmetros e práticas que representam a concepção dominante de trabalho científico presente no campo acadêmico brasileiro atualmente, a qual tende a ser legitimada por seus participantes, perpassando suas reflexões e expectativas em relação aos programas em que atuam, e sua compreensão sobre o que é necessário aceitar para “estar no jogo”, como dito por Mariana.

Porque para você estar no jogo você precisa incorporar essas regras do jogo que não são regras, que nem sempre são muito palatáveis né? [ri] Elas são regras duras para jogar esse jogo que se tornou a vida universitária. [...] Para mirar no 5, a gente precisa estar neste jogo, e para isso você tem que fazer... é um pouco deixar que a CAPES, que não são eles, somos nós também, né? Mas é também um pouco eles, é muito louca essa relação, um amigo meu fala assim: “São os pares que são ímpares” [ri]. Então são os nossos pares que são muito ímpares [ri]. Enfim, esses pares e ímpares interferem direto nas coisas que você faz, quando você está de verdade sabendo das regras e querendo jogar um pouquinho (Mariana).

Ao se referir aos campos sociais pela metáfora do jogo, Bourdieu (2001a) esclarece que, ao mesmo tempo em que o envolvimento dos agentes nas disputas relativas ao campo produz o interesse pelo jogo, é necessário, para que eles invistam no campo, que sejam capazes de vislumbrar o futuro provável advindo desses investimentos. Tal envolvimento, por outro lado, só é possível por conta da formação de um *habitus* e da aquisição de capitais capazes de garantir aos agentes, em certa medida, a obtenção das formas de lucros (materiais e/ou simbólicos) específicos do campo em questão.

É por isso que para Bourdieu (2001a) os ocupantes de posições dominadas contribuem para a manutenção das relações de dominação, não sob a forma de uma “servidão voluntária” ou de uma ação plenamente deliberada, mas como efeito dos esquemas de percepção que constituem o *habitus* do grupo, tornando os agentes sensíveis a determinadas manifestações simbólicas. Assim, a capacidade de reconhecer os constrangimentos advindos da avaliação é, também, derivada do envolvimento com o campo acadêmico e da forma como estão configuradas as relações de poder interna e externamente a ele nesse momento histórico.

Esse reconhecimento faz com que a influência da CAPES sobre os programas de pós-graduação não ocorra somente a partir de instâncias extrínsecas a eles, sendo interiorizada por seus membros, como demonstra a fala de Antônio.

Só que a pós, existe uma pressão que assim, sabe aquela coisa da violência simbólica do Bourdieu? Que é uma pressão, ela aparece, mas ela não está bem explícita? Então existe uma coisa, que é a história da produtividade, que se você não cumprir a métrica do programa, você acaba saindo... E é engraçado, a universidade ela tem... Você fica numa situação muito ruim, porque parece que o improdutivo é aquele que não trabalha. Então, na verdade há uma pressão, que nos é imposta, que não é uma coisa assim “Olha, é o reitor que está fazendo isso”, não necessariamente é isso. É uma coisa meio velada, e essa situação velada acaba te impondo numa pressão (Antônio).

O conceito de violência simbólica na obra bourdieusiana é empregado para analisar as formas de dominação que conquistam a adesão dos dominados sem o emprego de força física, exercendo-se na esfera das significações conferidas por eles ao mundo social. Trata-se de uma “violência oculta, que opera prioritariamente na e pela linguagem e, mais geralmente, na e pela representação, pressupondo o irreconhecimento da violência que a engendrou e o reconhecimento dos princípios em nome dos quais é exercida” (Mauger, 2017, p. 360).

Nesse contexto, as relações entre os professores-pesquisadores que compõem os programas influem diretamente na forma como eles se organizam para responder às demandas e enfrentar as pressões colocadas pelo sistema de avaliação. Os docentes podem se dispor a trabalhar coletivamente com vistas a fazer adequações para atender as recomendações da CAPES, conforme dito por Sara a respeito do PPGCS-UNICAMP; e podem colaborar para minimizar o sofrimento causado pela sobrecarga de trabalho, como mencionado por Vinícius sobre o programa de pós-graduação em Ciência Política da UNICAMP, onde ele atua.

[A avaliação] Sempre era recebida e analisada de modo coletivo. Toda avaliação era discutida nos departamentos ou nos conselhos para tomar decisões. Por exemplo, “Tem um desequilíbrio no número de orientandos? Tem um desequilíbrio número de publicações? Como que a gente pode ajustar isso?” Então, nunca foi uma decisão particular, individual, isso nunca foi. Era sempre uma decisão do conselho, do departamento, do programa... Ouvindo os participantes, os envolvidos, os professores, e tentando resolver... “Fluxo de aluno, tá demorando muito pra formar. Como é que a gente faz?”. Era decisão do programa, nunca é uma decisão de um professor. Porque o que está sendo avaliado não é o professor, mas é o programa, né? Com a contribuição de cada um que tem que fazer, se necessário, suas adequações (Sara).

A gente fala que a vida no departamento tem todas as coisas ruins do casamento e [não tem] as coisas boas, né? [ri] Você passa 10, 20, 30 anos com as mesmas pessoas, então, é difícil. Se você não consegue construir no teu departamento, no teu programa, uma relação minimamente de solidariedade acadêmica, se a competitividade for a tônica... Poxa, assim, fica muito difícil. E as pessoas ficam doentes, as pessoas sofrem. Ficam ansiosas, sofrem, não

dormem, trabalham, assim, pra além da conta, né? Então eu não sei se você tem ouvido isso, mas pelo menos na nossa área nós temos conseguido trabalhar nessa pegada mais coletiva, sabe? (Vinícius).

A percepção de Vinícius sobre os problemas resultantes da competitividade para as relações entre os docentes, que incluem diversas formas de adoecimento psíquico, vão ao encontro aos dados da pesquisa que deu origem ao livro “Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico” (Sguissardi; Silva Júnior, 2009), em que foram entrevistados docentes de sete instituições federais de ensino superior.

Ao discutirem esses dados, Eduardo Pinto e Silva e João dos Reis Silva Júnior (2010) destacam a percepção, pela maioria dos entrevistados, de que haveria uma deterioração das relações de trabalho na universidade pública, acompanhada da intensificação e da precarização do trabalho dos professores-pesquisadores.

Devido à concorrência por recursos financeiros, e à vinculação entre a concessão destes e as notas dos programas, as relações de trabalho tendem a se tornar mais empobrecidas e distanciadas, sendo permeadas pelas diretrizes de avaliação da CAPES. Os autores empregam o termo “sociabilidade produtiva” para qualificar essas relações, que engendram uma falsa solidariedade, estando a importância do trabalho coletivo subsumida a critérios de uma prática avaliativa “heterônoma e competitiva” (Silva Júnior; Silva, 2010, p. 227), que transforma esse tipo de trabalho em um instrumento para a manutenção ou a conquista de ganhos individuais.

Esse distanciamento nas relações de trabalho é particularmente sentido por aqueles que ocupam a coordenação de programas de pós-graduação. Lucídio Bianchetti, referindo-se ao sentimento que muitas vezes se apossou dele no exercício da coordenação do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, e nas reuniões do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (Forpred), diz que “‘O coordenador é um solitário’. No programa, sobressai-se na função de cobrar. Ante a CAPES e às Pró-Reitorias, é cobrado. Entre colegas, uma vez que estamos sempre preocupados, pressionados, apressados, sequer conseguimos ser solidários” (Bianchetti, 2009, p.65).

O coordenador precisa lidar com o dilema, apontado por Bianchetti e Sguissardi (2009), de como ajustar o desempenho dos papéis de pesquisador/intelectual com as atribuições da coordenação, que com o predomínio do paradigma de formação de pesquisadores pela pós-graduação, abarca funções gerenciais, administrativas e avaliativas. Nessa conjuntura, torna-se sua incumbência primordial garantir o cumprimento das normas e do Regimento do programa, das determinações normativas e estatutárias da universidade, e das exigências provenientes da CAPES.

O coordenador enfrenta uma série de questões burocráticas e gerenciais que precisa resolver, além das demandas acadêmicas e pedagógicas que continuam a fazer parte de suas responsabilidades. Vale ressaltar que o exercício dessa função não o isenta das atividades que já realizava antes.

Enfim, não há como escapar: ele precisa continuar cuidando da sua vida de professor, de pesquisador, bem como do seu engajamento no/com o seu grupo de pesquisa e, cumulativamente, responsabilizar-se pela vida administrativa e gerencial do Programa. Ao cumprir o que precisa ser feito, manter-se-á em dia com o que se prescreve para ele, embora sejam grandes as possibilidades de vir a pagar um caro tributo à sua saúde. Ao não cumprir, a dívida material e simbólica será contraída com a sua vida profissional e com a comunidade científica (Bianchetti, 2009, p. 81).

Nesta pesquisa, as falas dos entrevistados sobre o desempenho da função de coordenador da pós-graduação corroboram as reflexões de Lucídio Bianchetti e Valdemar Sguissardi (2009), referindo-se à coordenação da pós-graduação como algo “custoso” (Eduardo), e como “o cargo mais penoso que existe” (Mariana). Em seus relatos, os docentes destacaram a sobrecarga advinda da natureza administrativa e burocrática desse trabalho, e a complexidade do acompanhamento das normativas, editais, e prazos da CAPES, das Pró-Reitorias, e das associações e sociedades científicas, além de sua divulgação e da cobrança com relação ao corpo docente e discente do programa.

Outro aspecto relevante associado ao cargo é a situação do coordenador na hierarquia institucional, que o coloca em uma posição “sanduichada”, “achatada” (Bianchetti, 2009, p. 77) em relação à CAPES e à Pró-Reitoria, de um lado, e aos docentes e discentes do programa, de outro. Nessa relação extremamente verticalizada, cabe ao coordenador do programa repassar as exigências do órgão financiador e da Pró-Reitoria à “base da pirâmide”, organizando a ação conjunta dos professores-pesquisadores e dos pós-graduandos que participam do programa, para garantir a execução da política de Estado/governo e da política universitária (Bianchetti, 2009).

A necessidade de execução dos ditames da CAPES e da Pró-Reitoria se baseia na autoridade dessas instâncias, no "saber do poder ou no poder do saber" (Bianchetti, 2009, p. 73), contudo, ao se manifestar nas cobranças feitas pelo coordenador aos colegas, mobiliza intersubjetividades que podem operar como impulsionadores ou dificultadores para o cumprimento de prescrições e para a implementação de ações estratégicas. Como dito por José,

Você tem uma pressão de cima, da CAPES e da Reitoria, porque a Reitoria é pressionada de alguma maneira pela CAPES. Afinal, quem é a dona do dinheiro? É o governo, é a CAPES. Todo o sistema de pós-graduação é uma iniciativa governamental, da CAPES, são eles que decidem. Quer dizer, com

isso sobra para a Reitoria cumprir o papel dela, tentar fazer o melhor possível, e depois vai para a cabeça do coordenador. Ora, o coordenador que está ali embaixo, vamos dizer que ele é o sargento da coisa, ele tem pressão dos colegas, do lado, e dos alunos que querem mais bolsas, querem mais prazos, querem mais isso, querem mais aquilo, então são todas as demandas, razoáveis ou não. Há demandas e mais demandas, então há pressão por todo lado. A vida do coordenador não é nada boa [...] Um colega que foi coordenador aqui diz que as pessoas ainda atravessam a rua quando veem ele, encontram ele pelo caminho [ri]. Você fica muito antipático, porque o sujeito é obrigado a fazer coisas antipáticas (José).

A díade avaliação-financiamento opera como um importante mecanismo indutor para os programas de pós-graduação, principalmente diante da redução orçamentária que afeta o setor de C&T e a área de Ciências Humanas, no modelo de governo gerencialista e neoliberal, possibilitando pouca liberdade de ação aos coordenadores diante das pressões relatadas, o que ocasiona frequentes situações de confronto, com efeitos pessoais e coletivos.

Além de contendas com colegas, como as que foram citadas na entrevista por José, o exercício do cargo de coordenador da pós-graduação comumente abrange conflitos entre as responsabilidades institucionais e as convicções pessoais dos docentes que o ocupam, como exemplificado pelo depoimento de um ex-coordenador de programa de pós-graduação em Educação, em entrevista a Lucídio Bianchetti e Ana Maria Netto Machado.

Eu, como *intelectual*, como pesquisador, penso que o importante é a consistência, a relevância, a contribuição que o teu trabalho traz. E acho que produzir pesquisa em educação não é um trabalho de fábrica, um trabalho em série, onde todos produzem regularmente, no mesmo tempo, a mesma quantidade. Agora, como *coordenador*, eu tinha que deixar até certo ponto de lado essas minhas convicções e pensar que, na função, tinha que zelar para que o programa fosse bem avaliado e tivesse o maior número de bolsas que fosse possível. Então, isso é muito, é muito penoso (grifos dos autores) (Bianchetti; Sguissardi, 2009, p. 6).

Embora a CAPES avalie os programas, e não os professores-pesquisadores separadamente, o processo leva em conta as contribuições individuais dos docentes e discentes que os compõem, sendo os benefícios ou sanções resultantes da avaliação também coletivizados. Como consequência, José Silvério Baia Horta (2009) identifica a implantação de diversas mudanças internamente aos programas, tais como a proibição do ingresso de pós-graduandos que não fossem bolsistas, a fim de reduzir o tempo médio de titulação dos alunos, e a incorporação de regras rígidas para o credenciamento e re/descredenciamento dos docentes, com o intuito de atender às exigências da CAPES e das Comissões de Avaliação, mesmo se essa ação acarretasse prejuízos para a formação dos discentes.

Tais situações, relatadas por coordenadores de programas de pós-graduação ao preencherem o “Coleta CAPES” de 2004, convergem com as narrativas de Antônio e José sobre

as disputas que ocorreram internamente ao PPGCS-UNESP/MAR no quadriênio 2017-2020, a respeito do descredenciamento de docentes, como estratégia para elevar a nota do programa, que era 4.

Particularmente neste último mandato meu, pensei “Nós temos tudo para subir de nota. O que nós temos que fazer? Cortar gente”. Temos que cortar um monte de gente, porque não produz. Não significa que não trabalha, é diferente, entendeu? Para o perfil exigido para o programa de pós-graduação não contempla, não significa que essas pessoas não levam a sério o trabalho. Trabalham. Trabalham e fazem bem outras coisas, essas não fazem.

Entrevistadora: Eles não pontuam para o programa.

José: Não pontuam para o programa, pelo contrário, como gera uma média, derruba a média, derruba o programa. Bom, aí resolveram fazer o quê? Derrubar o coordenador, né? [ri] Aí, derrubou-se o coordenador, mas o programa não sobe. Então, as pessoas estão um pouco convictas de que nós vamos ficar nisso mesmo. Agora, não sobe a nota, significa que não recebe bolsa, e a essa altura o número de estudantes em condição para fazer pós-graduação, aí é efeito da pandemia, diminuiu muito. O nível caiu muito, inclusive na graduação (José).

Então, aqui, o que aconteceu... Existem duas correntes aí, uma que acha que o programa tem que... Porque assim, o programa sempre foi [nota] quatro, e tem um pessoal que acha que tem que ficar nesse quatro e não tem que tirar ninguém do programa, tem que incorporar as pessoas. Porque o problema maior não é ter um grande número de professores, é a publicação, então tem que ver como é que esses caras resolvem isso e tal... E tem um outro grupo que acha que tem que tirar... [descredenciar professores] Só que nunca teve força dentro do programa para fazer isso. Então, aqui a situação é um pouco diferente, há uma política da coordenação que ao mesmo tempo não segue os critérios [da CAPES]. Mas não segue os critérios porque não caiu a nota ainda, no dia em que cair a nota, vai seguir. Porque não depende... Você pode até ter um processo político, de fazer resistência, mas isso vem de cima, da CAPES (Antônio).

O PPGCS-UNESP/MAR começou com o mestrado em 1999, e em 2006 foi criado o doutorado em Ciências Sociais. Entre 1999 e 2001 a nota do programa era 3, tendo subido para 4 em 2004, e mantendo-se a mesma até o momento. Esse estrato de avaliação, conforme expusemos na seção anterior, agrega a maioria dos programas na área de Sociologia, correspondendo a 39% do total, e a 44% dos programas da região sudeste (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2019a), de modo que o PPGCS-UNESP/MAR não ocupa uma posição de destaque em relação à área ou ao campo acadêmico.

A situação do programa é significativa, pois elucidada que embora seja patente a importância da CAPES para o sistema de pós-graduação brasileiro, assim como a consequente influência que esta instância de avaliação e fomento exerce sobre os programas de pós-graduação, sua autoridade não é exclusiva, e tampouco absoluta, com relação ao direcionamento dos programas.

Conforme os relatos de José e Antônio demonstram, os departamentos, conselhos e comissões que agregam docentes e discentes dos programas de pós-graduação também são espaços de concorrência entre agentes diferentemente dotados de diversas formas de capital, interessados no jogo acadêmico e em suas formas específicas de lucro, e cujas estratégias variam conforme suas trajetórias e as posições que ocupam nesses espaços e no campo acadêmico.

De acordo com Bourdieu (2001b), para compreender uma instituição deve-se levar em consideração as posições que seus participantes e dirigentes ocupam no campo, sendo que alguns deles encontram na pertença a essa instituição, e na defesa de interesses comuns, recursos que não obteriam pelas leis de funcionamento do campo científico. Nesse sentido, a pertença dos professores-pesquisadores, seja ao grupo contrário, seja ao grupo favorável ao descredenciamento de docentes, não deve ser compreendida puramente como resistência ou como adesão aos critérios de avaliação do “Modelo CAPES de pós-graduação”, sendo suas práticas e posicionamentos entendidas como estratégias, no sentido bourdieusiano do termo, diante dos conflitos simultaneamente epistemológicos e políticos relativos ao campo científico (Bourdieu, 1983).

É importante ressaltar que, conforme percebido por Antônio e José, embora existam disputas e discordâncias entre os professores-pesquisadores do PPGCS-UNESP/MAR quanto ao atendimento dos critérios da CAPES, esta segue sendo o âmbito regulador da pós-graduação, de modo que há prejuízos financeiros decorrentes da manutenção da nota do programa, como a limitação do número de bolsas para os pós-graduandos, acarretando restrições e adversidades para a produção e a divulgação científicas pelos docentes e discentes que o compõem. A adesão aos parâmetros de avaliação e a busca por atendê-los, por outro lado, não é garantia do aumento das notas dos programas, devido às desigualdades abordadas anteriormente, e à tendência de que elas sejam reforçadas pelos próprios mecanismos da avaliação.

Conforme demonstram as percepções dos entrevistados sobre os programas de pós-graduação em Sociologia e Ciências Sociais das universidades estaduais paulistas, as diferentes instituições e programas não são igualmente afetados pelas pressões e induções decorrentes do sistema de avaliação da pós-graduação pela CAPES, respondendo distintivamente a elas conforme sua trajetória histórica; o volume e a estrutura do capital que acumularam institucionalmente; as posições ocupadas no campo acadêmico, e na classificação do sistema de avaliação; e as relações e disputas de poder internamente a cada programa, entre outros fatores.

A desigualdade entre as instituições e programas, contudo, não é o único fator relevante para a desigualdade de condições de enfrentamento às pressões pelo exercício do produtivismo acadêmico pelos docentes desses programas. Conforme as análises estatísticas expostas na quarta seção desta tese, e as experiências relatadas pelos entrevistados, além da pertença ao programa de pós-graduação, há outros elementos que influenciam significativamente a relação dos docentes com essas pressões, como o seu período de formação e de ingresso na carreira acadêmica; o desempenho do cargo de coordenador da pós-graduação; e a detenção de capitais de poder e prestígio científico no campo acadêmico (Bourdieu, 2011). Tais influências são analisadas a seguir, ao tratarmos dos efeitos da avaliação da CAPES sobre as práticas acadêmico-científicas dos entrevistados

### **5.5 As implicações do atual modelo de avaliação da CAPES para as práticas acadêmico-científicas e para os significados atribuídos a seu trabalho pelos professores-pesquisadores entrevistados**

Em suas análises sociológicas sobre os campos simbólicos, Bourdieu (2004b; 2006; 2011) buscou romper com a visão substancialista, que considera um autor ou uma obra em si mesmos, e com a visão estruturalista, que considera somente os determinantes sociais das produções. Para ele, as relações sociais que permeiam a realização da obra são determinantes, assim como a posição ocupada por seu criador no campo simbólico de que faz parte, posto as linhas de força do espaço social se exercerem diferencialmente sobre os agentes conforme essas posições, à semelhança do que ocorre com as partículas em um campo magnético (Lima, 2010).

Para Bourdieu (2008a, p. 115) é preciso que a análise mantenha unidas

as relações de forças objetivas, materiais e simbólicas, e os esquemas práticos (isto é, implícitos, confusos e mais ou menos contraditórios) graças aos quais os agentes classificam os demais agentes e aferem tanto sua posição nestas relações objetivas como, ao mesmo tempo, as estratégias simbólicas de apresentação e representação de si com que se opõem às classificações e às representações (deles mesmos) que os outros lhes impõem.

Desse modo, a compreensão das práticas dos agentes que participam do campo acadêmico demanda que a análise relacione suas estratégias científicas, por exemplo, a publicação de suas pesquisas prioritariamente através de artigos em periódicos, ou no formato de livros; às posições que estes ocupam no espaço social, determinadas pelo peso relativo das diferentes formas de capital que adquiriram ao longo de suas trajetórias acadêmicas (Bourdieu, 1983).

Tais posições definem, em cada estado do campo, as chances objetivas de lucro e as estratégias coerentes de investimento<sup>18</sup>, de modo que para interpretar as relações entre as práticas acadêmico-científicas dos entrevistados e as pressões advindas da avaliação da pós-graduação pela CAPES, é necessário retomarmos suas trajetórias e os elementos de capital relevantes para as posições ocupadas, tendo em consideração que para Bourdieu (1983, p. 136) “toda carreira se define fundamentalmente pela posição que ela ocupa na estrutura do sistema de carreiras possíveis”.

No processo de institucionalização do sistema de pós-graduação brasileiro, conforme abordamos anteriormente, a implantação do “Modelo CAPES de avaliação”, na segunda metade da década de 1990, representa um ponto de inflexão, alterando a estrutura, o tempo de duração, e as prioridades de formação desse seguimento de ensino; vinculando os resultados da avaliação ao financiamento desigual dos programas; prescrevendo determinadas formas de atuação científica com base em parâmetros pretensamente objetivos de julgamento, associados ao desenvolvimento da bibliometria e da cientometria; e acarretando a indução à divulgação de conhecimentos através de artigos em revistas científicas qualificadas, tanto em virtude dos critérios de avaliação, quanto do ritmo de produção exigido, que dificulta a escrita de livros autorais (Baumgarten, 2004; Bianchetti; Valle, 2014; Ortiz, 2008; Nicolau Netto, 2019).

Esse conjunto de alterações incidiu diretamente sobre o “sistema de carreiras possíveis” no que diz respeito à carreira acadêmica dos professores-pesquisadores. Representando, assim, uma completa reconfiguração da pós-graduação no país que, por meio da ação de diversos mecanismos associados, correlaciona o atendimento aos critérios de avaliação estabelecidos, o acesso a maiores níveis de financiamento, e o estabelecimento de um “nome próprio” no campo acadêmico brasileiro (Catani; Hey, 2010).

Isso significa que há diferenças significativas entre tornar-se professor-pesquisador, e progredir academicamente, no contexto posterior à implantação e à consolidação do modelo de gestão científica expresso pelo “Modelo CAPES de avaliação”, e fazê-lo mediante as condições existentes ao longo de fases anteriores do processo de institucionalização da pós-graduação no país, como é o caso dos docentes entrevistados que finalizaram o doutorado entre as décadas de 1970 e 1990.

---

<sup>18</sup> Como tratamos no item 2.2, sobre a teoria da prática bourdieusiana, para o autor a noção de estratégia não é vinculada à busca por metas calculadas antecipadamente, mas ao desenvolvimento de “linhas de ação” guiadas, em sentido prático, conforme regularidades e padrões enraizados em contextos sociais e históricos, que possuem na maior ou menor conformidade entre *habitus* e campo a explicação de seu êxito (Seidl, 2017).

A diversidade de condições sociais objetivas vinculadas à realização do trabalho como professor-pesquisador não é o único fator relevante para a compreensão das relações dos entrevistados com as pressões pelo produtivismo acadêmico, assim como de suas práticas acadêmico-científicas. Contudo, as alterações explícitas e implícitas nas regras do “jogo acadêmico” advindas dessas mudanças são cruciais para essa compreensão, e vinculam-se à coexistência de professores-pesquisadores, no estado atual do campo acadêmico, cuja trajetória é representativa de paradigmas diversos de carreira acadêmica.

A seguir, analisamos sociologicamente as práticas acadêmico-científicas dos docentes entrevistados, divididos em dois grupos, conforme seu período de formação e de ingresso na carreira acadêmica, e o grau de influência exercido pelas determinações da CAPES sobre seu trabalho pessoal. Nessas análises, relacionamos suas práticas acadêmico-científicas à sua trajetória acadêmica, à posição dos programas de pós-graduação em que atuam no espaço social, e aos capitais que detêm e que os posicionam em relação aos pares-concorrentes no atual estado do campo acadêmico.

### **5.5.1 Autonomia acadêmica e capital simbólico: desafios e perspectivas fora do escopo da avaliação da CAPES**

Analisamos, a seguir, as práticas acadêmico-científicas de Luís, Francisco, Murilo, José e Sara, professores-pesquisadores que ingressaram como docentes concursados em universidades públicas entre as décadas de 1970 e 1990, e que atualmente se encontram aposentados ou relativamente próximos da aposentadoria. Embora haja diferenças entre as posições que eles ocupam no campo acadêmico, vinculadas à posse diferencial de capital científico, em sua quantidade e estrutura, – o que ocasiona desigualdades quanto às relações que estabelecem com as pressões advindas da CAPES –, esse grupo de entrevistados caracteriza-se pelo peso secundário que as exigências dessa instância de avaliação exercem no direcionamento de suas práticas acadêmico-científicas, conforme demonstramos a seguir.

Ao tratar do que chamou de sua “política de publicação e colaboração com outras pessoas”, Luís relatou que desde o término do doutorado, em 1992, ele trabalha junto a projetos de criação de reservas extrativistas em parceria com povos tradicionais, como seringueiros, caiçaras e ribeirinhos.

Nessas atividades, preocupou-se com o reconhecimento dos moradores locais como pesquisadores, o que o levou a apresentar projetos de pesquisa em editais de fomento de diferentes órgãos de financiamento, como a FAPESP e o Ministério de Ciência e Tecnologia,

em nome de associações formadas pelos povos tradicionais junto aos quais ele trabalhava, atuando como uma espécie de assessor ou de coordenador científico. Essa prática também é seguida por seus orientandos e alunos, de modo que os ribeirinhos, seringueiros, e outros povos da floresta, atuam como colaboradores em suas pesquisas, recebendo treinamento científico junto a alunos da pós-graduação, realizando pesquisas, escrevendo trabalhos como coautores e apresentando-os em eventos científicos, e compartilhando conhecimentos em reuniões com outros povos tradicionais.

Nessa política de publicação e de colaboração se expressa, de forma prática, a concepção de Luís acerca do que é a ciência – ou mais precisamente, as ciências –, de quem são os pesquisadores, e do que é o trabalho científico, como demonstra o trecho a seguir.

Então tem isso, uma política de inclusão científica como pesquisadores, autores e beneficiários de recursos para a produção científica integrada à ciência tradicional. Para mim também é ciência. E quanto à questão de produtividade, espero que isso seja também incluído, que esse tipo de visão seja incluída nos critérios de avaliação dessas agências, porque não se trata de extensão cultural. Extensão cultural é assim: “Nós vamos levar um conhecimento para vocês, pobres coitados que estão fora, vamos dar cursos, ensinar, isso e aquilo”. Não! Eles estão trazendo conhecimento e estão produzindo conhecimento, em cooperação com o cientista da carreira, de carreira universitária...(Luís).

Esta concepção de ciência difere da lógica que fundamenta as operações de avaliação presentes no sistema de pós-graduação, que compreendem o fazer científico de forma limitada e positivista, como processo produtivo, cumulativo e linear, realizado por uma classe específica de cientistas (Baumgarten, 2004), e que abrange por meio da categoria de extensão cultural, conforme entendido por Luís, relações hierárquicas entre os pesquisadores e as comunidades, e os saberes detidos por esses grupos.

Assim como na sua formação acadêmica, em que superou a divisão tradicional entre Matemática e Ciências Humanas ao relacionar a Antropologia com teorias das Ciências Exatas, Luís também rompe com o senso comum científico em suas práticas acadêmicas. Ele busca inovar na produção científica ao ampliar a compreensão sobre os processos de pesquisa e produção na área.

A realização de trabalhos que se fundamentam na troca de conhecimentos e na parceria entre os cientistas de carreira universitária e os pesquisadores que fazem parte de povos tradicionais demanda que as agências de fomento que financiam as pesquisas considerem as especificidades desse grupo de pesquisadores, através, por exemplo, da destinação de verbas voltadas para a criação de centros de pesquisa nessas comunidades, equipando-as com os instrumentos necessários para a coleta e interpretação de dados, e a escrita de relatórios.

Dessa maneira, Luís emprega o financiamento concedido pelo Estado para contribuir com a construção de relações e práticas científicas por seus alunos, orientandos e parceiros, que não possuem como fundamento último o atendimento dos critérios preestabelecidos pelos mecanismos de avaliação da pós-graduação. Conforme abordado por Bourdieu (2004b), por essa via Luís serve-se do Estado para liberar-se de sua influência, aproveitando as garantias de autonomia oferecidas ao campo acadêmico para lutar contra as pressões que o Estado exerce, encontrando caminhos para agir de forma mais independente, e para intervir sobre ele.

Esta prática não deve ser concebida, de acordo com a teoria bourdieusiana, como resultado de atributos subjetivos ou de intenções plenamente conscientes, o que remeteria a uma concepção substancialista e calculista de sujeito, discrepante da noção de agente presente na obra de Bourdieu. Para o autor (Bourdieu, 2009), mesmo quando concebidas com vistas a um objetivo futuro, as estratégias dos agentes tendem a reproduzir as condições objetivas das quais são o produto, sendo determinadas pelas condições passadas que engendraram os mecanismos disposicionais presentes no *habitus*, os quais somente encontram sucesso no estado atual do campo em que operam na medida em que suas estruturas são semelhantes àquelas em que tais mecanismos se constituíram.

O contexto de formação e de ingresso na carreira acadêmica vivenciado por Luís entre as décadas de 1970 e 1990, anterior ao advento e à hegemonia do padrão quantitativista e produtivista de gestão científica no Brasil, e as condições de constituição do *habitus* científico-acadêmico engendradas por essa conjuntura e por sua atuação prolongada em outros espaços de atuação, nos quais estabeleceu parcerias com Organizações Não Governamentais (ONGs) ambientalistas, órgãos do governo e instituições internacionais para a implantação das reservas extrativistas, seguem contribuindo para a relação que ele mantém com o trabalho acadêmico, e para os significados que atribui ao “ser professor-pesquisador”, enquanto cientista social e antropólogo.

A isso se alia sua condição atual de trabalho como professor aposentado vinculado ao programa de pós-graduação em Antropologia da UNICAMP, instituição em que atuou desde a criação do departamento de antropologia, contribuindo para seu reconhecimento junto aos pares e para a pouca influência que as pressões advindas da avaliação da CAPES exercem sobre o direcionamento de suas práticas acadêmico-científicas.

A trajetória social de Francisco, desde antes do ingresso na carreira acadêmica, pode ser caracterizada pelos deslocamentos empreendidos por ele, não somente em relação ao espaço geográfico, mas sobretudo quanto às vivências junto a diferentes espaços sociais, como o internato da Escola Agrária no interior paulista; o curso de Engenharia na Escola Politécnica, e

as aulas nos cursos noturnos do Instituto de Filosofia da USP, em São Paulo; a graduação em Sociologia na Universidade de Vincennes, e os trabalhos como pintor, garçom, babá e colhedor de uvas, na França; a atuação como professor temporário na Universidade de Louvain, na Bélgica; o retorno ao Brasil e a docência na UFPB, na UFMG, na PUC e na UNICAMP; e as atividades como professor visitante e convidado em universidades brasileiras, americanas e europeias, ao longo de toda a sua carreira.

Tais deslocamentos sociais, que Francisco chama de “rupturas”, contribuem para a constituição, ao longo de sua trajetória, de uma atitude crítica de distanciamento em relação aos diferentes espaços sociais de que participa, não somente pelo contato com experiências e referências institucionais, culturais e intelectuais diversas, mas por forjar frequentemente o desencontro, o desajustamento, em maior ou menor grau, entre campo e *habitus*.

Princípio mediador entre as práticas individuais e as condições sociais de existência, o *habitus* é um

sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano (Setton, 2002, p. 63).

Assim, enquanto “subjetividade socializada” (Bourdieu apud Setton, 2002, p. 63), o *habitus* é engendrado e posto em prática mediante o encontro com as conjunturas de determinado campo, sendo um sistema aberto que estabelece uma relação dialética de adaptação criativa – embora não necessariamente consciente – às diversas situações vivenciadas pelo indivíduo, sendo incessantemente afetado por elas.

Como esclarecido por Bourdieu (2004a), a relação de ajustamento imediato entre *habitus* e campo, dada pela afinidade entre as condições sociais de engendramento do *habitus* e as conjunturas presentes em dado campo, não é a única possível, apesar de ser a mais comum. Nos casos em que ocorre a discrepância entre os contextos de produção e de operação do *habitus* realiza-se o que o autor chama de efeito de *hysteresis* (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 69), sendo que as circunstâncias sociais e históricas de desajuste entre estes contextos constituem, na obra bourdieusiana, a principal fonte de mudança social, como em sua análise do sistema de ensino superior francês por ocasião dos movimentos estudantis de maio de 1968 (Bourdieu, 2011).

Em relação às condutas individuais, a suspensão das condições de compatibilidade entre as disposições do *habitus* e as premissas do campo possibilitaria a substituição de condutas naturalizadas, reprodutoras da *doxa* do espaço social, por uma atitude mais crítica e reflexiva quanto aos juízos que fundamentam a prática, contribuindo para “a transmutação da *práxis* em

*logos*, a passagem do senso prático à elaboração discursiva e à consideração consciente de alternativas de ação” (Peters, 2013, p. 55).

No caso de Francisco, as sucessivas experiências de deslocamento vivenciadas ao longo de sua trajetória social contribuíram para a relação, simultaneamente próxima e crítica, que ele mantém com as instâncias em que o trabalho intelectual se realiza, como universidades e institutos de pesquisa, por compreender que, ao mesmo tempo em que este trabalho possui uma especificidade, necessitando desses espaços para efetivar-se, sua essência não é dada por essas instituições, ultrapassando-as. “Por isso essas discussões institucionais, elas ao mesmo tempo que são importantes, elas não são decisivas...” (Francisco).

Nesse sentido, em relação aos parâmetros e aos princípios classificatórios que embasam a avaliação da pós-graduação e do trabalho dos professores-pesquisadores pela CAPES, suas críticas não se resumem aos aspectos técnicos desse modelo, mas direcionam-se, sobretudo, à partilha da crença, pelos membros do campo acadêmico – principalmente pelas gerações mais jovens –, na legitimidade de tais princípios como orientadores do trabalho intelectual. Francisco denuncia uma atitude conformista que, segundo ele, seria prejudicial àqueles que assim procedem, e ao desenvolvimento do próprio conhecimento.

No fundo o trabalho intelectual é muito individualizado, apesar de existirem equipes de pesquisa, mas mesmo equipes de pessoas têm uma dimensão artesanal muito forte, e essa dimensão artesanal ela não coaduna muito bem com exigências quantitativas, sobretudo. Como eu nunca acreditei muito nisso, eu me dei bem, eu acho. Porque assim, o problema é que as pessoas, os jovens já não acreditam muito mais... [que podem romper com essas exigências] Porque “Ah, não tenho tempo, tenho que fazer isso, tenho que fazer aquilo”. Eu acho que em parte é verdadeiro, mas em parte também acho que as pessoas são conformistas, não veem a vida com uma certa insatisfação. Você tem que sair insatisfeito ou com as explicações ou com a sociedade, não dá para ser muito conformista. De certa forma acho que era isso que eu pensava quando eu era jovem, mas isso me mantém ainda em pé (Francisco).

Assim, ao estabelecer relações com as instituições de avaliação, com as agências de fomento à pesquisa, e com as diferentes instâncias de divulgação do trabalho intelectual, como eventos e periódicos científicos, estas são tratadas por Francisco como instrumentos, dentre outros, para a realização deste trabalho, constituindo recursos importantes e legítimos, cuja finalidade, porém, está subsumida ao compromisso interno que ele assume para com a criação intelectual, não constituindo fins em si mesmos, como demonstram as falas a seguir, sobre a solicitação de verbas para pesquisas, e a publicação de artigos em revistas qualificadas.

É bom receber dinheiro. Mas o projeto mesmo, para ficar bom, você tem que ter a ideia antes. Se você pede o dinheiro apenas para você entrar na máquina, ganhar a bolsa de produtividade, ou então a bolsa X, a bolsa de não sei o quê,

“você fica perdido nisso, e isso tem fôlego curto. Quero dizer, um dos problemas principais hoje que eu vejo na universidade é isso, os estudos têm fôlego curto. Porque você na verdade não tem aquele motorzinho interno que leva um certo tempo, na verdade ele demanda tempo e sofisticação, que empurra você para frente, mas empurra também o conhecimento para frente, acredito eu pelo menos (Francisco).”

“Eu não acredito muito nessa história de você publicar só para ter nota. Não acredito nisso. Você pode fazer isso de forma cínica algumas vezes, sei lá, o programa está tão ruim que você fala “Ô gente, vamos fazer uma blitz aqui, vamos escrever para a CAPES não abaixar mais a nota, ou subir a nota...” Tudo bem, eu acho que faz parte da estratégia, não teria problema, até participaria. [...] Não vejo problema, não tem moralismo em relação a isso. Mas agora, você fazer a sua vida intelectual em cima disso é difícil, eu acho que aí você se perde... (Francisco).”

Conforme tratamos anteriormente, na subseção 5.3, a posição ocupada por Francisco no campo acadêmico e no espaço social das ciências sociais é marcada pela posse de um “nome próprio”, relacionado à aquisição de capital científico de tipo puro por meio do reconhecimento dos pares às suas contribuições para a sociologia brasileira, sendo que o capital de prestígio científico, vinculado à sua experiência como professor convidado e como professor visitante em diferentes universidades no exterior, à tradução de suas obras, e à posse de bolsa PQ 1A, possui um peso importante na estrutura de seu capital científico (Bourdieu, 2001b; 2011; Hey, 2008a; Deslandes; Maksud, 2019).

Desse modo, seu posicionamento no campo acadêmico, aliado às experiências sistemáticas de deslocamento social ao longo de sua trajetória acadêmica, contribuem para a realização de sua autonomia intelectual individual, não somente como resistência às pressões externas ao campo acadêmico, mas também no que diz respeito à não internalização de fundamentos e parâmetros burocrático-institucionais produtivistas, guiando suas estratégias e práticas acadêmico-científicas, e a apreciação do trabalho de seus pares-concorrentes, por princípios críticos intrinsecamente ligados ao trabalho intelectual nas Ciências Sociais.

Assim como Francisco, Murilo ocupa uma posição reconhecida no campo acadêmico e na área de Sociologia/Ciências Sociais, caracterizada pelo predomínio do capital científico “puro”, notadamente pelos capitais de: poder científico (caracterizado pela participação em grupos de pesquisa; pela assessoria à CAPES e a fundações de pesquisa estaduais; e pela consultoria ao CNPq); prestígio científico (marcado pelo recebimento de prêmios de mérito científico; e por experiências de docência e consultoria científica no exterior); e notoriedade intelectual (assinalado pela composição de conselhos e do corpo editorial de revistas científicas) (Bourdieu, 2001b; 2011; Hey, 2008a; Deslandes; Maksud, 2019).

Ao reconhecimento que possui no país, somam-se as experiências como professor visitante e conferencista em universidades da América do Norte, América do Sul, Europa e Ásia, e o alcance internacional de suas obras, por meio das traduções de artigos, capítulos e livros para inglês, espanhol, alemão, francês e italiano, em países como Canadá, Estados Unidos, Inglaterra, Itália, Portugal, Holanda, Suíça, Espanha, Argentina, Colômbia, Venezuela, Índia e China.

Embora esse reconhecimento se manifeste institucionalmente por meio de símbolos distintivos conferidos por agências de avaliação e fomento, como a CAPES e o CNPq (como a posse de bolsa PQ 1C), que operam atualmente como instâncias de consagração no campo acadêmico brasileiro (Nascimento, 2016; Victor, 2014), a edificação da carreira acadêmica de Murilo e a aquisição de propriedades eficientes nesse campo ocorreram, em grande medida, em uma conjuntura diversa da que paulatinamente se instaurou a partir do fim da década de 1990.

Todo o período de formação acadêmica de Murilo, da graduação (iniciada em 1972) até o término do doutorado (em 1986), ocorreu antes da implantação do “Modelo CAPES de avaliação”, assim como sua livre-docência, que foi defendida em 1994. Além disso, como abordamos ao tratar de sua trajetória acadêmica, ele ingressou como docente na PUC pouco após a entrada no mestrado (em 1976), tornou-se docente efetivo na UNESP em 1979, enquanto ainda cursava essa etapa da pós-graduação, e ingressou na UNICAMP em 1986, no mesmo ano em que concluiu o doutorado, ministrando aulas na pós-graduação em Sociologia dessa universidade desde então.

Quando o “Modelo CAPES de avaliação” foi implantado, em 1998, Murilo já era docente em universidades públicas há mais de 20 anos, e dava aula na pós-graduação há 12 anos. Havia publicado um grande volume de livros, capítulos de livros, artigos em periódicos e textos em jornais, englobando publicações de ampla circulação, como os jornais “Folha de São Paulo” e “O Estado de São Paulo”, e jornais produzidos por diferentes sindicatos de trabalhadores. Assim, seu posicionamento no campo acadêmico e na área de Sociologia nesse contexto, e a trajetória social construída até então, contribuíram para que, mesmo com as mudanças institucionais e as pressões exercidas pelas instâncias de avaliação, Murilo pudesse “chegar a uma condição, que muitos dos meus colegas chegaram, porque nós tivemos absoluta autonomia intelectual” (Murilo).

Atualmente, ao mesmo tempo em que o capital simbólico que Murilo possui no campo acadêmico é reforçado pelo valor distintivo conferido por classificações institucionais como a nota do programa de pós-graduação em que atua, o estrato Qualis das revistas em que publica, ou o nível da bolsa de pesquisa em produtividade que detém, o reconhecimento de sua

autoridade científica é partilhado pelas instâncias e pelos agentes que empreendem essas classificações. Desse modo, tende a ocorrer uma espécie de ciclo, em que a posição que ele ocupa no campo favorece o reforço de sua autoridade científica e o incremento de seu capital junto ao campo, conforme a máxima bourdieusiana de que “O capital simbólico atrai o capital simbólico: o campo científico dá crédito aos que já têm” (Bourdieu, 2001b, p. 81).

Essa condição contribui para que Murilo raramente precise fazer concessões para obter lucros simbólicos no campo acadêmico, de modo que, embora ele precise atender aos requisitos oficiais presentes nos mecanismos de avaliação da produção acadêmica e da pós-graduação, essa exigência não constitui um entrave à realização de seus projetos pessoais de trabalho, ou um condicionante para suas tomadas de decisão, conforme demonstram as falas abaixo.

Entrevistadora: Na realização das suas pesquisas, no seu fazer científico, o modelo CAPES de avaliação tem algum tipo de influência?

Entrevistado: No meu caso? Nenhuma, hoje não... Porque se eles falarem “Não gostamos”, eu digo “Tá bom”. Mas eu vou continuar falando na Inglaterra, na Itália, em Portugal, na Alemanha, na Holanda, na Índia, na China, nos Estados Unidos, em Cuba, no México, na Argentina... Mas isso porque eu “estou mais para lá do que para cá”, está certo? Então eu posso dizer... Não é que não tem absolutamente nada, quando eu mando um projeto para o CNPq eu levo em conta todo o enquadramento, [...] tenho que me adequar às formas (Murilo).

Por exemplo, eu tenho bolsa produtividade. De repente, se eu me der conta que eu não tenho nenhum artigo no Qualis nos últimos quatro anos, eu vou dar um jeito de achar um e publicar (Murilo).

Se eu falar para você “Não, eu não levo mais absolutamente em conta nunca”, isso não é verdade. Mas em que proporção você leva isso em conta hoje? Talvez cinco por cento, porque para mim não faz diferença. Porque eu tenho a sorte de colaborar com revistas, no conselho editorial, que reconhecem o meu trabalho e que eu publico lá com muita tranquilidade, porque eu sei que as revistas, o que elas gostam. Então, tem que ter essa abertura, eu gostaria que as revistas fossem mais plurais, mais abertas, mais generosas, menos pautadas pela razão instrumental, mais pautadas por um ideário de uma ciência mais plural e mais livre. Mas isso é difícil porque onde essas revistas vão conseguir dinheiro? Quem vai bancar? (Murilo).

Embora Murilo precise publicar suas pesquisas no formato de artigos em periódicos bem qualificados pelo Qualis CAPES, por ser integrante do PPGS-UNICAMP e bolsista produtividade em pesquisa, o domínio prático das regras (explícitas e implícitas) da escrita acadêmica na área de Sociologia contribui para que o cumprimento dessas exigências não constitua um entrave a seu trabalho.

A ocupação de posições dominantes em um campo social implica o domínio prático do senso do jogo, da “arte” de antecipar suas tendências, que no caso do campo acadêmico relaciona-se, entre outros aspectos, aos temas, problemas, abordagens teóricas e lugares de

publicação, possibilitando que os agentes cujos *habitus* são melhor ajustados ao campo joguem com mais desenvoltura, por terem interiorizado o “senso da história do jogo, no sentido do futuro do jogo” (Bourdieu, 2004b, p. 28). Desse modo, quando Murilo diz que sabe do que as revistas gostam e que publica com facilidade, isso não deve ser interpretado como uma ação deliberada e calculista com vistas à realização desse objetivo, mas como resultado do encontro entre disposições vinculadas ao *habitus* acadêmico-científico (resultantes da incorporação de uma série de postulados inscritos nesse campo) e situações objetivas em que essas disposições são imprescindíveis (Bourdieu, 2004b; 2009).

As redes de contatos que estabeleceu ao longo da carreira, e a atuação junto a revistas reconhecidas na área de Sociologia, como participante de seus conselhos editoriais, também contribuem para o maior acesso de Murilo a espaços importantes de divulgação científica, mesmo em um cenário em que a razão instrumental faz parte do direcionamento dos periódicos em virtude de sua necessidade de obterem financiamento, como dito por ele.

A atuação junto a revistas prestigiadas demonstra a mobilização estratégica, isto é, de modo prático, do capital social possuído, o qual é interdependente do capital científico operante no campo acadêmico. A composição de redes de relações eficazes nesse espaço social demanda que os agentes que as compõem se reconheçam como semelhantes, identificando a partilha de características relevantes segundo a *illusio* que rege esse campo, de tal modo que a constituição de parcerias de trabalho, nesses moldes, implica o estabelecimento de obrigações duráveis subjetivamente sentidas, que tendem a envolver sentimentos de reconhecimento e respeito entre seus integrantes (Bourdieu, 2015).

Assim como o volume e a estrutura do capital científico obtido ao longo de sua trajetória acadêmica contribuem para o reconhecimento atual de que Murilo desfruta no campo acadêmico, operando como capital simbólico e influenciando suas condições objetivas de produção e divulgação científicas, o capital social erigido durante sua carreira como professor-pesquisador também é permeado por sua autoridade científica, e favorece a manutenção de sua posição no estado atual do campo.

Desse modo, a postura crítica que Murilo mantém com relação ao produtivismo acadêmico e a seus fundamentos filosóficos, políticos e econômicos, enquanto sociólogo marxista, pode efetivar-se com relativa facilidade em suas práticas acadêmico-científicas, devido à sua trajetória e à posição que ocupa no campo acadêmico. Tais condições não são partilhadas pela maioria dos agentes que participam deste campo, de tal modo que, mesmo quando são críticos em relação à lógica produtivista e neoliberal, eles não possuem as mesmas possibilidades objetivas de resistência a elas.

Assim como Murilo, José faz parte dos *clusters* de alta produção e de alta produtividade nos espaços sociais construídos através da ACM para esta pesquisa, conforme demonstram as Figuras 1 e 2, tendo publicado diversos livros, capítulos de livros, e artigos em periódicos ao longo de sua carreira acadêmica. Ingressou como professor-pesquisador na UNESP, na Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília (FFC) em 1992, quando cursava o segundo ano de doutorado, permanecendo durante toda a carreira nessa universidade, na qual ocupou funções como: coordenador de departamento; coordenador e vice-coordenador de graduação; coordenador e vice-coordenador de pós-graduação; membro da Comissão da Verdade da Associação de Docentes da UNESP (ADUNESP); presidente, vice-presidente e membro da Diretoria da ADUNESP; membro da Comissão Assessora de Ensino da FFC; representante dos Grupos de Pesquisa junto à Comissão Permanente de Pesquisa da FFC; presidente da Comissão Permanente de Pesquisa da FFC; membro da Congregação da FFC; representante docente junto à Câmara Central de Pós-Graduação e Pesquisa da UNESP; e primeiro, segundo e terceiro substituto do Diretor e Vice-Diretor da FFC, em diferentes mandatos.

Desse modo, seu capital científico no campo acadêmico vincula-se significativamente ao desempenho de funções administrativas e de gestão em diferentes instâncias da UNESP, que se caracterizam pelo exercício do poder temporal ou político, associado à lógica comunitária e à coordenação dos interesses comuns, por meio da ocupação de posições importantes em instituições científicas, e da arbitragem com relação aos meios de produção (contratos, créditos, postos, etc.) e de reprodução (poder de nomear e de fazer as carreiras) que essas instituições conferem (Bourdieu 2001b; 2004b; 2011).

Atualmente José se considera “aposentado” das funções administrativas, exercendo somente funções ligadas ao ensino e à pesquisa, como lecionar na graduação e na pós-graduação, dar palestras, participar de bancas, fazer pareceres, organizar eventos e divulgar suas pesquisas. Ao ser questionado sobre a pressão exercida pela CAPES sobre seu fazer científico, e sobre a produção e divulgação de suas investigações, agora que não ocupa cargos que demandam que realize a gestão institucional de pesquisas na UNESP, José explicou que “Na verdade, [essa pressão] não é diretamente da CAPES, é algo relacionado ao programa. Para o programa, eu tenho que produzir, e tenho que produzir em um determinado formato, porque tem pontos” (José).

Os conhecimentos advindos da experiência de José como coordenador de pós-graduação, representante docente na Câmara Central de Pós-Graduação e Pesquisa da UNESP, e presidente da Comissão Permanente de Pesquisa da FFC, oferecem a ele uma compreensão mais profunda das demandas e constrangimentos institucionais exercidos pelas agências de

financiamento e avaliação com relação à universidade e aos programas de pós-graduação, comparativamente aos docentes que não exerceram cargos de gestão acadêmica, e que experimentam tais pressões em um âmbito mais restrito, vinculado ao programa de que participam e à sua posição no campo acadêmico.

Essa compreensão contribui para que atualmente José reconheça a necessidade de “pontuar para o programa”, atendendo aos requisitos de avaliação impostos pela CAPES, como a publicação de artigos em revistas bem qualificadas segundo o Qualis.

Claro, o Qualis conta. Na verdade, eu resolvi dar mais valor para isso muito recentemente, porque eu nunca dei a menor atenção para isso, mas não faz muita diferença, porque você tem que pensar o seguinte: que revista é capaz de aceitar. Então, eu dependo do perfil da revista. Por exemplo, aquilo que eu escrevo, tem umas quatro ou cinco revistas pelo Brasil que são capazes de aceitar. No geral você vai falar, mas tem 200 revistas...Não sei, estou chutando. Aliás, deve ter um monte mesmo para área de Ciências Sociais, mas aquelas que são capazes de aceitar o que eu escrevo são poucas, e aí você torce para elas terem Qualis alto. Em geral, não têm. Então, onde que eu consigo Qualis alto? No exterior (José).

Apesar de atuar em um programa de pós-graduação em Ciências Sociais que, portanto, é avaliado segundo as normas e critérios da área de Sociologia, José é historiador, e afirma que “Eu não faço sociologia”, de modo que “Por exemplo, em uma revista que se chame ‘revista de sociologia’ eu vou ter dificuldade [de publicar]” (José). A isso se soma sua opção teórica pelo marxismo, que, segundo ele, também dificulta o aceite de seus trabalhos por determinadas revistas, fazendo com que o estrato de avaliação dos periódicos, embora seja reconhecido por ele como importante, adquira uma relevância secundária na escolha dos periódicos para os quais vai enviar suas produções no Brasil.

No meu caso é explícito, como eu sou marxista, a minha formação é muito clara, então é só ver aquilo que eu produzo, tenho que ver as revistas que têm esse perfil. Ou pelo menos não são preconceituosas, tem revista que descarta só de ver o título, ou de ver o nome do autor. Aí tem revistas que você vê e diz “Olha, nessa cabe” (José).

É possível, desse modo, realizar um paralelo entre as condições de divulgação científica por meio de artigos detidas por Murilo e José. Embora ocupem posições próximas nos espaços sociais construídos nesta pesquisa por meio da ACM, a estrutura do capital científico que detêm no campo é diversa, o que implica a adoção de estratégias distintas para o cumprimento das exigências colocadas pela CAPES a eles, que possuem em comum, também, o vínculo institucional e a proximidade afetiva com os programas em que atuam, manifestada em diversos momentos da entrevista.

Enquanto o reconhecimento da autoridade científica de Murilo no campo acadêmico e no espaço social da Sociologia deposita-se sobre a posse de capital científico de tipo puro, integrando os capitais de poder científico, de prestígio científico e de notoriedade intelectual, ultrapassando os limites nacionais deste campo, e vinculando-se ao capital social que possui e que facilita seu acesso a âmbitos privilegiados de divulgação científica; o reconhecimento de José vincula-se majoritariamente à posse de capital científico de tipo político (Bourdieu 2001b; 2004b; 2011), circunscrevendo-se ao âmbito institucional da UNESP, e somando-se à particularidade de sua condição de ser um historiador atuando no espaço social da Sociologia, o que dificulta seu acesso aos espaços de publicação valorizados na área, acarretando o envio de artigos para revistas internacionais como estratégia de pontuação na avaliação do PPGCS-UNESP/MAR pela CAPES.

Desse modo, apesar de afirmar que “[...] eu sempre fiz o que eu bem quis, fiz todas as coisas que eu gostei, e quis fazer. Nesse aspecto eu não fiz nada contrariado, nada contrariado. Isso não é tão geral, hoje em dia talvez não seja mais assim” (José), e de não demonstrar a incorporação dos parâmetros de avaliação da pós-graduação pela CAPES como princípios preponderantes na orientação de suas práticas acadêmico-científicas, a posição ocupada por José no campo acadêmico e os capitais relativos a ela, embora lhe confirmem certos benefícios, não permitem que o cumprimento das exigências institucionais impostas ao PPGCS-UNESP/MAR – e por intermédio deste, a seu próprio trabalho – seja realizado de modo inteiramente desembaraçado.

Sara cursou a graduação (1980-1983), os dois mestrados (1986-1987; 1984-1993), e o doutorado (1993-1998) antes do início da vigência do “Modelo CAPES de avaliação”. Quando este foi implantado, em 1998, ela já era docente efetiva na UNICAMP desde 1994, e ministrava aulas para a graduação em Ciências Sociais, após ter lecionado na UEFS e na UFBA. De acordo com seu currículo Lattes, ela começou a dar aulas para a pós-graduação em Antropologia Social da UNICAMP em 2000, mantendo o vínculo com este programa atualmente, como professora aposentada. No Lattes, não há menção ao ano de início de sua atividade como docente no PPGCS-UNICAMP.

Ao ser questionada sobre o peso da avaliação da CAPES em sua trajetória e em seu fazer científico, Sara respondeu que “Nunca pensei, porque assim, lógico que a gente pensa, mas o peso está no coletivo. É assim que eu sempre senti, quer dizer, quando a gente recebe a avaliação, o programa se senta, discute... Então nunca foi uma coisa assumida ou sentida individualmente” (Sara).

Apesar de possuir experiência como coordenadora de área do PPGCS-UNICAMP, e como coordenadora do mestrado em Antropologia Social, Sara não se sente pressionada diretamente pela avaliação da pós-graduação, por não a conceber de modo particularizado, como uma espécie de aferição de seu trabalho pessoal, mas como algo referente ao coletivo de docentes envolvidos com o programa em que atua.

Nesse sentido, apesar de não se expressar nesses termos, podemos aproximar a relação que ela mantém com a avaliação da CAPES das reflexões empreendidas por Francisco. Ambos reconhecem a importância e a legitimidade dessa instância de avaliação, mas não partilham da crença em sua legitimidade como âmbito de qualificação do trabalho intelectual, de tal modo que, no caso de Sara, as possíveis pressões pelo produtivismo acadêmico engendradas por esta instância não chegam a constituir questões relevantes para seu trabalho pessoal. Sara pensa sobre a CAPES, mas não no sentido de como a avaliação afeta a si mesma, e sim ao programa de pós-graduação.

Essa relação vincula-se a seu contexto de formação e de atuação no campo acadêmico, assim como à sua posição atual como professora aposentada, de modo que a chancela conferida indiretamente aos pesquisadores por meio de classificações realizadas pela CAPES, como a nota do programa ou o Qualis das revistas científicas, não constituem, para ela, fontes almejadas de distinção em relação a seus pares, como demonstram as falas a seguir, em que Sara aborda as razões para divulgar suas pesquisas, e a relevância do Qualis na escolha dos periódicos para os quais envia seus artigos.

Uma pesquisa, ou um artigo, ou uma publicação, ele é resultado de uma interlocução, de um campo de debate, então as nossas produções estão inseridas dentro de um campo de debate, e a gente publica se elas têm sentido dentro desses campos de debate, né? [...] Mas tem outra coisa também, que eu acho que é o compromisso que você tem... As nossas pesquisas são feitas com verba pública, então eu acho que é parte da restituição do que você recebeu, você divulgar. Nossas pesquisas são financiadas, então a gente tem que devolver isso em forma de conhecimento, e uma das maneiras de você devolver isso em forma de conhecimento é publicar os resultados. É um compromisso ético, moral e também acadêmico-científico (Sara).

Eu acho que quem vê mesmo Qualis é iniciante. Eu acho que aluno que está saindo da pós-graduação, aluno que está em pós-graduação, “Ai, professora, eu quero publicar nessa revista”. Eu acho que isso é uma preocupação maior do jovem pesquisador, porque tem que fazer o seu currículo. Eu, em geral, envio artigos para as revistas que eu leio, que são as que eu conheço. Então, não, para mim não, eu nunca me coloco essa questão. Às vezes eu nem sei como ela é avaliada, depois eu fico tomando conhecimento. [...] Eu publico onde eu leio, que eu sei que as pessoas que se interessam vão ler também (Sara).

Para Sara, a divulgação de suas pesquisas constitui uma forma de interlocução com seus pares, isto é, com pesquisadores e estudantes que participam do campo de debates relativo à disciplina, aos temas, e aos problemas constitutivos dessas pesquisas, compondo, também, uma forma de retribuição do financiamento recebido, através da produção de conhecimento. Essa ação não se orienta, desse modo, para “fazer seu currículo”, posto que sua posição no campo acadêmico e na instituição em que atua está consolidada, de modo que não faz sentido, nessa condição, o emprego de estratos de classificação vinculados às revistas como fonte de aquisição de capital científico.

Enquanto professora-pesquisadora atuante na pós-graduação, Sara partilha da *illusio* presente no campo acadêmico e segue envolvida com o “jogo”, participando de suas disputas e investindo nesse espaço social, de modo que a irrelevância do Qualis na escolha de seus lugares de publicação não significa indiferença para com esses espaços.

De acordo com Bourdieu (1983), à medida em que aumentam os recursos científicos acumulados, e a autonomia do campo científico, cresce a tendência de que o grupo capaz de conferir reconhecimento aos cientistas se restrinja aos próprios participantes do campo. Desse modo, a concorrência por autoridade científica possui como especificidade o fato de que somente os agentes detentores do *habitus* acadêmico-científico, dotados de mecanismos comuns de compreensão “técnica” e de apreciação simbólica da obra, são capazes de lhe conferir valor.

Na busca pela obtenção dessa forma particular de capital simbólico que é a autoridade científica, não basta que os agentes em disputa se diferenciem dos cientistas que os precederam, sendo necessário que suas pesquisas sejam reconhecidas, segundo os critérios específicos do campo, reverberando e interferindo nas reflexões científicas realizadas por seus pares-concorrentes, incorporando-se ao diálogo presente no “campo de debates” referido por Sara (Bourdieu, 1983).

Desse modo, ao divulgar suas pesquisas, Sara busca debater com esses pares, com quem partilha interesses e referências em comum, manifestos por meio da leitura e da publicação em um mesmo conjunto de periódicos científicos. Nesse diálogo, travado a partir de sua posição como professora-pesquisadora aposentada e estabelecida no campo, Sara não reconhece a CAPES, e os signos distintivos que ela atribui, como mediadores de suas relações e de suas disputas nesse espaço social, como tende a ocorrer com os professores-pesquisadores “iniciantes”, que precisam “fazer seu currículo” em um contexto no qual a ascensão na carreira acadêmica abarca, necessariamente, a avaliação da pós-graduação pela CAPES, como apresentamos a seguir.

### **5.5.2 Dependência e implicações diretas: os efeitos do modelo de avaliação da CAPES nas práticas e percepções acadêmicas**

Analizamos, aqui, as práticas acadêmico-científicas de Rodolfo, Antônio, Eduardo, Vinícius, Mariana, e Carolina, que ingressaram como docentes concursados em universidades públicas entre as décadas de 1990 e 2010, e cuja ascensão na carreira acadêmica demanda a aquisição de lucros simbólicos vinculados às classificações atribuídas pela CAPES e por outros órgãos de avaliação e fomento, como o CNPq e as FAPs. Essa condição contribui para a submissão desses docentes às normas de avaliação, levando-os a orientarem (em maior ou menor grau) suas estratégias de produção e suas práticas acadêmico-científicas conforme os critérios avaliativos desses órgãos de fomento, os quais influenciam suas decisões com relação à periodicidade, ao formato, ao idioma e ao veículo de publicação de suas pesquisas.

Conforme apresentamos na terceira seção da tese, historicamente a CAPES possui um papel central no sistema de C&T, sendo atualmente responsável pelo credenciamento, pela avaliação, e pelo financiamento dos programas de pós-graduação do país. Os professores-pesquisadores vinculados à pós-graduação, desse modo, mesmo quando são críticos em relação à concepção de ciência e aos parâmetros de avaliação desse órgão, precisam cumprir suas exigências para manterem o vínculo, o que pode acarretar discrepâncias entre o que gostariam de fazer e o que, de certa forma, se sentem obrigados a fazer (Silva Júnior; Silva, 2010).

Rodolfo cursou a graduação em Ciências Políticas e Sociais (1985-1988) na Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, e fez o mestrado (1993-1995) e o doutorado (1996-2000) em Ciências Sociais na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, atuando como docente em uma faculdade particular antes de ingressar na Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, em Marília, em 2004, em que continua lecionando na graduação em Ciências Sociais e no PPGCS-UNESP/MAR.

Quando solicitado a falar sobre a influência da CAPES em seu fazer científico, Rodolfo abordou sua filiação teórica ao marxismo, que constitui não somente o embasamento de suas pesquisas e produções científicas, mas também a fundamentação política de suas opiniões e condutas, permeando suas decisões acadêmicas, conforme exposto a seguir.

[A CAPES] Não tem [influência], mas por outros motivos que eu falei, porque eu tenho uma opção política. As minhas decisões, nesse sentido, são de natureza política, né? Não que os outros não tenham, mas é o seguinte, aqui eu assumo isso e sei o preço que eu vou pagar por isso, então eu não me sinto vítima em hipótese alguma, é uma coisa consciente. [...] Se for fazer uma

opção em termos acadêmicos, termos meramente acadêmicos, do que promete uma carreira acadêmica promissora, aí certamente eu não faria essas opções, porque elas não oferecem uma carreira promissora (Rodolfo).

Embora a autoridade científica de Rodolfo possa ser reconhecida na faculdade em que leciona e em sua área temática, o professor não ocupa uma posição dominante no campo acadêmico, não sendo detentor de símbolos distintivos conferidos por instâncias de consagração, os quais no atual “sistema de carreiras possíveis” (Bourdieu, 1983) configuram uma “carreira academicamente promissora”.

Essa condição faz com que sua atuação como docente na pós-graduação seja essencial para que Rodolfo obtenha recursos para a realização de suas pesquisas, posto a aquisição individual de financiamento por outros órgãos de fomento, como o CNPq e as FAPs, envolver a competição com outros pesquisadores, e o atendimento a critérios de avaliação que valorizam um perfil de produção contrário a suas opções políticas.

Antes de começar a lecionar na pós-graduação, Rodolfo esteve em uma condição que ele chama de “limbo acadêmico”, caracterizada pela dificuldade de obter bolsas para suas pesquisas científicas, de modo que, apesar de possuir críticas veementes aos critérios de avaliação da pós-graduação pela CAPES, sua permanência no PPGCS-UNESP/MAR está, em certa medida, condicionada ao atendimento das determinações desse órgão.

Desse modo, apesar de afirmar que a CAPES não influencia seu trabalho pessoal, Rodolfo reconhece a necessidade de publicar periodicamente suas pesquisas, para atender aos parâmetros de avaliação da pós-graduação, e relatou a articulação que tem feito, nos últimos anos, entre o trabalho de escrita de um livro autoral, resultante de sua tese de livre-docência, e a publicação, no formato de capítulos de livros, de três dos textos que compõem essa obra, conforme ele explica a seguir.

Por exemplo, eu comecei a entrevista dizendo que eu estou trabalhando na minha tese de livre-docência que eu defendi no ano passado. Veja, por exemplo, que do ponto de vista da CAPES isso já é um absurdo. Eu defendi a tese de livre docência ano passado, 22 anos depois de defender o doutorado. Agora, essa tese é composta de quatro ensaios, três deles eu publiquei como capítulos de livro antes de colocar na tese. Na tese eles já foram revisados, ampliados, não são mera reprodução da publicação. Por quê? Porque eu não posso ficar quatro anos desenvolvendo um tema sem publicar, entendeu? Porque algum burocrata vai olhar e dizer, e quando eu digo algum burocrata, eu não estou falando de funcionário técnico-administrativo, não... Estou falando de professor mesmo, professor-pesquisador. Algum burocrata vai olhar e falar “Esse professor aqui é improdutivo, tem que tirar da carreira. Isso não pode, como vai ficar quatro anos sem publicar?” Então, por uma questão de imposição do sistema de avaliação, acabo publicando artigos e capítulos de livro (Rodolfo).

Assim como Rodolfo, Antônio é docente do PPGCS-UNESP/MAR. Ele cursou a graduação em Ciências Sociais (1997-2001), o mestrado em Educação Escolar (2001-2003), e o doutorado em Educação Escolar (2005-2009) na UNESP, e começou a lecionar na graduação em Ciências Sociais da FFC em 2011, e no programa de pós-graduação em 2018. Apesar de ser o único entrevistado a iniciar sua formação acadêmica na graduação no contexto de implantação do “Modelo CAPES de avaliação”, suas práticas acadêmico-científicas não demonstram ser orientadas prioritariamente pelos critérios de avaliação da pós-graduação, conforme indicam as posições que ele ocupa na ACM Produção (Figura 1) e na ACM Produtividade (Figura 2), que o situam nos *clusters* de baixa produção e de baixa produtividade.

Apesar de atuar como docente na pós-graduação, de reconhecer a importância da CAPES, e de constatar a imposição de seus critérios avaliativos aos professores-pesquisadores do PPGCS-UNESP/MAR, os investimentos de Antônio no campo acadêmico não se direcionam preponderantemente para a aquisição de autoridade científica por meio do trabalho na pós-graduação. Desse modo, embora ele leve em conta a qualificação das revistas no Qualis ao definir para quais enviará seus artigos, principalmente quando tem “um texto mais razoável” (Antônio), não considera que a classificação dos periódicos em estratos superiores seja um critério soberano em suas decisões. Como explica no trecho a seguir,

Eu não vou ficar me guiando por isso, mas tem gente que se guia. E também, assim, uma coisa é ver isso nos programas de Ciências Sociais, Sociologia e Ciências Sociais. Do ponto de vista geral, pelo que eu vejo os outros programas aqui [na FFC de Marília], que aqui tem programa nota 7, não é bem assim não. Eu conheço muita gente aqui que é de esquerda e tal, mas não deixa de olhar as coisas, né? [...] Eu não me guio muito, mas porque eu consigo me manter do jeito que eu estou, digamos assim... (Antônio).

Ao tratar das estratégias dos agentes envolvidos com as lutas do campo científico, Bourdieu (1983) considera que seus investimentos têm como referência a antecipação (consciente ou inconsciente) das chances prováveis de lucro simbólico, que variam em virtude do capital acumulado nas disputas anteriores, de modo que é o próprio campo que estipula, para cada pesquisador, em virtude de sua posição, “seus problemas, indissociavelmente políticos e científicos, e seus métodos, estratégias científicas que, pelo fato de se definirem expressa ou objetivamente pela referência ao sistema de posições políticas e científicas constitutivas do campo científico, são ao mesmo tempo estratégias políticas” (Bourdieu, 1983, p. 126).

Nesse sentido, o autor emprega o termo “escolha”, utilizando aspas, para referir-se ao envolvimento dos agentes com seus temas de pesquisa, métodos, e espaços de publicação, por considerar as práticas científicas essencialmente sobredeterminadas, sendo ao mesmo tempo

guiadas por “determinações propriamente científicas” e por “determinações propriamente sociais” (Bourdieu, 1983).

Desse modo, as disposições dos professores-pesquisadores no sentido de investir ou não em determinadas esferas de atuação, buscando adquirir símbolos distintivos que contribuam para a ascensão na hierarquia acadêmica, ou ajustando suas práticas para atender às exigências institucionais a fim de manter sua posição, constituem estratégias “orientadas e limitadas pelas possibilidades objetivas inscritas na sua posição e pela representação (ela própria ligada às suas posições) que podem ter da sua posição e da posição dos seus concorrentes, em função das suas informações e estruturas cognitivas” (Bourdieu, 2001b, p. 55).

Eduardo fez a graduação em Ciências Sociais (1981-1984), o mestrado em Sociologia (1985-1990), e o doutorado em Sociologia (1991-1996) na USP, atuando como docente na UEL entre 1987 e 1991, na UNESP entre 1991 e 2004, e na USP de 2004 até o presente.

Embora sua formação e seu ingresso na carreira acadêmica tenham ocorrido em um contexto institucional próximo ao vivenciado por Luís, Francisco, Murilo, José e Sara, de modo que Eduardo também iniciou suas atividades como docente em universidades públicas antes do término do doutorado, e antes da implantação do “Modelo CAPES de avaliação”, sua condição atual diverge daquela experienciada por esses professores-pesquisadores. Enquanto Francisco e Murilo ocupam posições dominantes e consolidadas na área de Sociologia; Luís e Sara estão aposentados; e José está gradativamente direcionando-se para a aposentadoria – sendo tais condições atenuantes quanto ao peso exercido pelas pressões produtivistas sobre esses docentes –, Eduardo não é detentor de um “nome próprio” reconhecido no campo, e não mencionou durante a entrevista a intenção de encerrar sua carreira a curto ou médio prazo.

Desse modo, sua posição no campo e na carreira acadêmica acarretam consequências para seu envolvimento nas lutas por autoridade científica, que na atual conjuntura são perpassadas pelas normas e critérios de avaliação da pós-graduação pela CAPES, de modo que a ascensão de Eduardo, tanto na instituição em que atua quanto no campo, demandam o atendimento dessas exigências, assim como ocorre com Rodolfo, Antônio, Vinícius, Mariana e Carolina.

Vinícius também cursou a graduação em Ciências Sociais (1995-1999), o mestrado (2000-2003), e o doutorado (2006-2010) em Sociologia na USP, ingressando como docente no PPGCS-UNESP/AR em 2011, após realizar o pós-doutorado, e na pós-graduação em Ciência Política da UNICAMP em 2015, em que continua trabalhando.

Os critérios de avaliação da CAPES influenciam o direcionamento do trabalho pessoal de Vinícius, de modo que, apesar de suas iniciativas de pesquisa e extensão não terem como

principal objetivo a pontuação na avaliação da pós-graduação, ele sabe quais as ações valorizadas por este órgão, e busca conciliar seus interesses e a realização de atividades que contribuam com a nota do programa em que trabalha. “Então, quer dizer, se eu conseguir juntar aquilo que me é interessante, que para mim dá prazer, com uma avaliação do programa que seja boa para todo mundo...” (Vinícius).

Ao ser questionado sobre as motivações para publicar suas produções acadêmicas, Vinícius distinguiu entre os convites que recebe para publicar artigos e capítulos de livros, e que dificilmente recusa, e suas próprias iniciativas de pesquisa e publicação, que são mais raras em comparação com as solicitações de colaboração que recebe, por ele “acabar dando conta mais dos convites do que daquilo para que você se prepara” (Vinícius).

Apesar de publicar em revistas de Qualis menos pontuados (geralmente respondendo a esses convites), em suas iniciativas pessoais, Vinícius procura publicar artigos em periódicos mais bem conceituados, preferencialmente no estratos A1 e A2, tanto por conta da visibilidade que os artigos adquirem quando veiculados nessas publicações, quanto pelo papel que sua pontuação desempenha na colaboração junto aos outros docentes, com vistas à manutenção da nota do programa de pós-graduação em Ciência Política da UNICAMP na avaliação da CAPES, que atualmente é 7. Conforme ele explica a seguir,

Em geral eu procuro as revistas mais bem conceituadas, bem avaliadas, né? A1, A2... Agora mudou a qualificação, então A3 e tal... Não é uma exclusividade, então eu também publico em outras revistas, principalmente a convite, mas eu acho que os últimos três ou quatro artigos aí que eu publiquei em revistas indexadas, todas foram muito bem avaliadas. Eu acho que tem uma coisa de visibilidade, quer dizer, as pessoas leem o teu trabalho. Mas tem sim uma preocupação nessa construção coletiva de “Olha, vamos publicar em revistas bem-conceituadas”. Acho que essa coisa da CAPES ter alterado essa normativa, indo de A1 para A4, e ter botado um monte de revistas nesse campo é uma coisa positiva, sabe? Porque também, se você centraliza demais em algumas dezenas de revistas, os editores ficam loucos, e você às vezes manda o artigo e daqui três anos você vai conseguir publicação, uma loucura, né? Então vira uma coisa contraproducente (Vinícius).

Dessa maneira, o direcionamento de estratégias acadêmico-científicas com vistas à publicação regular de artigos em periódicos qualificados no Qualis não constitui uma especificidade de Vinícius, sendo uma prática que tende a ser compartilhada pelos professores-pesquisadores em exercício na carreira acadêmica, o que envolve a necessidade de cumprirem as exigências presentes na avaliação da pós-graduação pela CAPES.

Conforme tratamos na terceira seção da tese, os artigos são centrais nesta avaliação, correspondendo a 70% do score atribuído à produção intelectual dos programas, sendo o tipo de produção científica que confere proporcionalmente maior pontuação aos professores-

pesquisadores na área de Sociologia (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2017).

Assim como Vinícius, Eduardo prioriza essa forma de publicação, conforme exposto a seguir.

Essa sinalização que é importante, uma produção regular em periódicos científicos, eu te diria, eu segui porque ela é razoável. Evidentemente, se fosse algo absurdo, não vai dar, né? Então acho que foi uma decisão razoável, coincidiu um pouco. [...] Não vou dizer para você que é preciso em termos históricos, mas em termos da minha experiência, isso começa a ganhar força a partir do início dos anos 2000, em que ficou claro que a produção de artigos era muito importante. O que eu acho nesse caso é que você acaba direcionando um pouco mais as energias para aquilo, então, que a avaliação está chamando. No meu caso foi isso, aquilo que eu já fazia naturalmente, porque você precisava publicar artigos científicos, a única coisa é que daí você investe mais nisso e como eu falei, dá um pouco menos de fôlego para você parar, pensar em livros e etc. (Eduardo).

Esse direcionamento se torna evidente ao analisarmos a produção bibliográfica de Eduardo, conforme os dados disponíveis em seu currículo Lattes. Ao todo, ele havia publicado 63 artigos entre 1989 e 2020, sendo sete publicados até 1999, e 56 publicados do ano 2000 em diante. No período analisado para a elaboração da ACM Qualis, entre 2017 e 2020, Eduardo tinha publicado 14 artigos, sendo quatro em revistas A1; dois em revistas A2; três artigos em revistas B1; quatro artigos em revistas de outros estratos; e um artigo em uma revista não qualificada no Qualis. Ao longo de sua carreira, ele publicou quatro livros em parceria, como organizador; seis edições da Revista Brasileira de Ciências Sociais, como editor; um livro em parceria, como autor; e um livro como único autor, em 2003.

A publicação de artigos em revistas com diferentes estratos de avaliação no Qualis corrobora a dispersão dos dados estatísticos demonstrada nas variáveis ativas da ACM Qualis (apresentada no Gráfico 36), em que se opõem a não publicação e a publicação de menores quantidades de artigos, na extremidade esquerda do gráfico, e a publicação das maiores quantidades de artigos, na extremidade direita do gráfico, sendo esta oposição independente do Qualis das revistas.

Isso não significa, contudo, que nas escolhas de Eduardo quanto a suas produções científicas o estrato de qualificação dos periódicos seja indiferente. Este, pelo contrário, opera como um critério essencial não somente quanto às revistas para as quais ele envia seus artigos, mas quanto ao material enviado para cada periódico, como ele explica a seguir.

Se eu tenho várias produções Qualis A1, eu posso decidir e falar “Essa revista, alguém me convidou, é um dossiê que ele é B1, mas eu vou calibrar, não vou mandar a coisa mais, digamos assim, atualizada, mas posso mandar algo para

essa revista”. [...] Não sei outros colegas, mas já que tem um conforto razoável, não estou precisando... Por exemplo, agora a coordenadora ela falou: “Ó, você fechou o quadriênio, você não precisa produzir mais”, então isso dá um conforto para que eu possa decidir. [...] Eu acho que não me atrapalha nada disso, mas atrapalha o movimento geral, porque hoje em dia muitos colegas, o problema é que não conseguem melhorar a revista, porque a revista não está bem ranqueada, e vira esse círculo vicioso (Eduardo).

Desse modo, Eduardo reconhece a importância de contribuir com revistas classificadas com Qualis menos pontuados, e costuma aceitar convites para publicar nesses periódicos, assim como Vinícius. Esse aceite, contudo, está condicionado ao cumprimento das exigências de publicação em revistas bem ranqueadas, que é estrategicamente priorizado em função da necessidade de atender aos parâmetros de avaliação do trabalho acadêmico, impostos pelas agências de fomento. Essa estratégia, além disso, abarca aspectos relacionados ao conteúdo dos artigos, de sorte que os textos considerados melhores são enviados para as revistas com maior Qualis, ocorrendo uma espécie de “ajuste” entre o nível de avaliação das revistas no Qualis, e o nível de excelência dos textos enviados<sup>19</sup>.

O direcionamento de seu trabalho com vistas à publicação contínua de artigos em periódicos qualificados confere ganhos simbólicos a Eduardo, como a posse da bolsa PQ 1C e a recente aprovação no concurso para professor titular da USP, que envolvem o reconhecimento das classificações e hierarquias conferidas pela CAPES e pelo CNPq pelas instituições e cientistas que participam do campo acadêmico. Por outro lado, esse direcionamento acarreta a dificuldade de que Eduardo se dedique a outras formas de divulgação científica, sobretudo à escrita de livros, situação que também ocorre com Vinícius, como demonstram as falas a seguir.

Não é defender, como eu te falei, qualquer avaliação, mas o que eu acho muito chato hoje em dia é, volta e meia, alguém sacar a noção de produtivismo como crítica. Como eu te falei, a gente está movido por essa produção de conhecimento. Também não testou precisando de coalizão em termos de carreira profissional, mas de repente você propõe mais um artigo, “Ah, porque estamos caindo numa de produtivismo”. Não, aí é um xingamento que eu acho que não cabe, muito chato. E não vejo que a maior parte dos colegas estejam também nessa direção [produtivista] (Eduardo).

Então, eu acho que tem um efeito, que eu não vejo que seja ruim, que eu acho que no fundo é o efeito da avaliação mesmo, que ela acaba empurrando os docentes para fazer determinadas coisas. Eu vou dar o meu exemplo, só para não sair do concreto, que há muito tempo se cobra a questão de publicação em periódicos científicos, como o Qualis e etc., e há muito tempo eu segui essa orientação. Só que daí cria determinados desafios. Por exemplo, vai ser muito mais difícil você publicar um livro você se dedicando muito aos artigos,

---

<sup>19</sup> Esse “ajuste” não é uma prática exclusiva de Eduardo, sendo representativo de crença na legitimidade do Qualis (e por consequência, da CAPES) como instância de avaliação do trabalho intelectual, conforme demonstraremos adiante, ao tratar das práticas acadêmico-científicas de Mariana e Carolina.

porque eu entendo que um livro não vai ser simplesmente você catar os artigos e publicar numa coletânea, isso não tem graça, porque também os artigos já estão por aí. Então, moral da história, que nem eu, por A mais B eu sou bem produtivo, mas não tenho livros em mais, sei lá, de dez anos, porque eu investi justamente nisso que me parece pertinente de você produzir artigos científicos. Mas volta e meia vem a cobrança “Ah, mas e livros?” “Não, não dá”, entendeu? (Eduardo).

Em termos de avaliação, eu acho que o espírito geral devia ser de flexibilidade, né? Também não entendo que você vai rifar o colega que a cada cinco anos publicou um livro “Ô, legal”, ele está fazendo o fundamental, mas eu acho que é isso, então avalia os meus artigos também como, sei lá, atingindo nota máxima, e o colega que fez o livro, né? Agora, o que me incomoda é que volta e meia você tem uma cobrança que não é clara, e que vai poder falar “Mas afinal, qual que é o livro?” “Ah, você não publicou um livro?” “Não, aqui eu tenho artigos Qualis o tempo todo, né?” (Eduardo).

Desde que eu publiquei o meu mestrado, eu não publico um livro autoral. Então, eu tenho um livro autoral, um monte de livros de coisas organizadas, mas não tenho um livro autoral [recente]. O livro autoral ele é muito raro, são pouquíssimas pessoas que conseguem ter uma dinâmica de publicação de livro autoral original, né? [...] Eu acho que a produção, o modo como a ciência está organizada ela te induz realmente a produzir em artigos de revistas, cada vez mais (Vinícius).

Assim como no campo acadêmico há professores-pesquisadores cuja trajetória é representativa de paradigmas diversos em relação à carreira acadêmica, nesse espaço social operam mecanismos distintos de atribuição de capital simbólico, vinculados a tais paradigmas. O paralelo entre as posições de Murilo e Eduardo no campo acadêmico, e de suas relações com a atribuição de capital simbólico pelas instâncias de avaliação e fomento, é elucidativo dessa diversidade, assim como do papel da publicação de livros na atribuição de capital simbólico no campo acadêmico, e particularmente na área de Sociologia.

Apesar de os dois serem bolsistas produtividade em pesquisa 1C, a aquisição de capital simbólico por Murilo, como abordamos anteriormente, não depende prioritariamente da chancela conferida pelas classificações atribuídas por órgãos avaliadores, de modo que estas funcionam como um reforço de sua posição e do capital adquirido ao longo de sua trajetória acadêmica. Esta condição facilita o cumprimento das exigências colocadas por tais órgãos, de modo que é possível que Murilo continue se dedicando à publicação de livros autorais e obtendo os lucros simbólicos advindos do reconhecimento conferido pelos cientistas sociais a essas produções, que são o instrumento primordial de divulgação das ideias, pesquisas e teorias da área, e de formação de cientistas sociais na graduação e na pós-graduação.

No caso de Eduardo, embora o direcionamento da divulgação de suas pesquisas por meio da publicação de artigos em periódicos qualificados lhe confira atributos eficientes no

campo acadêmico, que funcionam como signos distintivos reconhecidos pelas instituições e pelos pares-concorrentes, essa estratégia de produção é incompatível com a dedicação e o tempo necessários à escrita e à publicação de livros, sobretudo autorais (Nicolau Netto, 2019), obstruindo a possibilidade de aquisição de capital simbólico resultante dessa prática acadêmico-científica que, apesar de conferir uma pontuação menor na avaliação da CAPES, proporciona maiores lucros simbólicos em relação à aquisição de autoridade científica (Bourdieu, 1983).

Assim, o direcionamento de suas práticas com vistas ao atendimento das exigências institucionais da CAPES e de outros órgãos de fomento, embora confira ganhos simbólicos a Eduardo, não evita que ele seja criticado pelos pares-concorrentes, por não cumprir com outros requisitos que permanecem atuantes na conquista de autoridade científica, de modo que, embora o capital simbólico sancionado pela CAPES seja válido nas disputas internas ao campo acadêmico, atualmente ele é insuficiente para o alcance de posições dominantes nesse espaço social.

Mariana concluiu o doutorado em Ciências Sociais em 2001, e lecionou por dois anos em uma faculdade particular antes de ingressar como docente no curso de graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, em 2003. Carolina terminou o doutorado em 2008, e fez dois pós-doutorados antes de começar a dar aula na graduação em Ciências Sociais na USP, em 2011. Ambas possuem experiência como coordenadoras da pós-graduação (Carolina foi coordenadora do PPGS-USP por um mandato, e Mariana coordenou o PPGCS-UNESP/AR por dois mandatos), sendo essa experiência essencial para o entendimento que possuem acerca da influência das agências de avaliação e fomento, principalmente a CAPES, nos programas de pós-graduação, e seus desdobramentos para os aspectos financeiros, para as condições de produção e de divulgação científicas pelos docentes e discentes, e para o reconhecimento atribuído pelos professores-pesquisadores aos programas e às instituições que os abrigam.

Apesar de o PPGS-USP e o PPGCS-UNESP/AR terem obtido notas diferentes na última avaliação quadrienal (o primeiro possui nota 6, e o segundo possui nota 4), e de tais notas acarretarem consequências distintas para cada um deles<sup>20</sup>, tanto Carolina quanto Mariana se envolveram, em suas experiências como coordenadoras, com a proposição e a realização de ações com vistas ao aumento da nota dos programas.

---

<sup>20</sup> Adquirindo um caráter essencialmente simbólico no caso do PPGS-USP, e prioritariamente material no caso do PPGCS-UNESP/AR, conforme abordamos na subseção 5.4, ao tratar das implicações do modelo de avaliação da CAPES para os programas de pós-graduação estudados nesta pesquisa.

Nesse sentido, a definição de estratégias pelas docentes, para atender ao imperativo de produtividade científica, presente no sistema de avaliação da pós-graduação, é permeada pela ideia de direcionar suas práticas acadêmico-científicas “para não prejudicar” (Carolina) o programa de pós-graduação de que participam, assemelhando-se à intenção de Vinícius de contribuir para “uma avaliação do programa que seja boa para todo mundo” (Vinícius), e à necessidade relatada por José de “pontuar para o programa” (José).

Desse modo, as pressões relativas à avaliação da pós-graduação, e à necessidade de manter ou aumentar as notas dos programas, embora não recaiam individualmente sobre os docentes, como constatado por Sara, incidem indiretamente sobre eles, principalmente quando se trata dos professores-pesquisadores vinculados à função de coordenação, como Mariana e Carolina (Bianchetti, 2008).

Por isso, ao abordarem como as exigências da avaliação da pós-graduação influenciam seu trabalho pessoal e suas estratégias de produção e de divulgação científicas, Carolina e Mariana disseram que a CAPES “é determinante” (Carolina), e que possui “total peso” (Mariana) em suas escolhas, como demonstram as falas a seguir.

Assim, talvez se você perguntasse isso para um professor que não foi coordenador, que não teve o envolvimento com a pós-graduação que eu tive, dentro da segunda coordenação, talvez ele fale “Não estou nem aí para a CAPES, quero que se exploda, eu publico onde eu quiser”, que é o que eu gostaria de te responder, entendeu? Mas não respondo, porque não seria verdadeiro te responder isso. A verdade é que antes de publicar um artigo, eu sempre penso em qual revista, eu vou verificar o Qualis da revista quando eu não sei, eu penso em diversificar, porque isso é outra coisa que a CAPES tem colocado, você não concentra [suas publicações] em uma [revista] só... (Mariana)

Eu vou te falar assim, de uma maneira muito clara: Eu adotei determinadas estratégias de publicação que têm a ver com a necessidade de publicar um artigo por ano. Eu não sei se nesse momento, por exemplo, eu não estaria, ao invés de preocupada em publicar um artigo para não prejudicar o meu programa de pós, se eu não estaria investindo numa outra área de pesquisa, por exemplo, entendeu? Na verdade, é determinante mesmo. Eu sei que tem uma geração nova de professores chegando aí que estão muito mais ligados nisso e estão super produtivos já desde muito cedo, mas eu considero que eu entrei na universidade no momento em que essa produção, a produtividade avaliada pela CAPES e tal, já era uma coisa muito importante, entendeu? Essa transição que eu estou pensando em fazer em algum momento, de tema de pesquisa e tal, vai ter que esperar mais um pouco, eu vou ter que ter alguma “gordura acumulada”, em termos de publicação, para poder ficar um tempo sem publicar sobre um determinado tema sem que isso prejudique meu programa de pós... Não era para ser assim, não era... Todo mundo tinha que ter o direito a uma entressafra, a verdade é essa, e a gente não tem direito a uma entressafra, esse é o negócio... (Carolina).

Assim como Eduardo e Vinícius, Mariana e Carolina orientam suas decisões prioritariamente para o atendimento dos requisitos de avaliação da pós-graduação pela CAPES, de modo que esses parâmetros determinam não somente o formato (artigos), a periodicidade (ao menos um artigo por ano) e os veículos de divulgação (revistas bem ranqueadas no Qualis) de suas produções científicas, mas incidem também sobre aspectos não diretamente regulamentados pela avaliação, como as temáticas de suas pesquisas e o idioma de publicação.

Desse modo, conforme abordamos na terceira seção da tese, o ritmo de produtividade que os parâmetros de avaliação demandam se torna um dificultador (e por vezes, um impeditivo), não somente para a escrita de livros autorais, como relatado por Eduardo e Vinícius, mas também para a mudança de temas de pesquisa pelos professores-pesquisadores, como ocorre com Mariana.

Por fundar-se em uma concepção linear e cumulativa de ciência, a avaliação da CAPES desconsidera o investimento de tempo necessário para a construção de um novo objeto, exigindo a publicação contínua de resultados de pesquisas, o que produz a necessidade de que os pesquisadores estabeleçam estratégias para continuarem cumprindo as exigências da CAPES, tais como: seguirem se dedicando aos mesmos objetos de pesquisa; fazer recortes cada vez menores desses objetos (Nicolau Netto, 2019); ou se programarem para acumular “alguma gordura” em relação às publicações de artigos, deixando-os esquematizados de antemão, ou publicando além do mínimo recomendado pelas instâncias de avaliação.

Ao abordar os meios de divulgação de suas pesquisas, Carolina explicou que “No geral a escolha é sempre por artigo em revista, por conta da avaliação da CAPES” (Carolina), e que adota o Qualis como critério primordial na escolha dos periódicos para onde envia seus textos. Entretanto, ela reconhece a importância das redes de pesquisa em que se insere para o surgimento de oportunidades de publicação cuja relevância engloba outros aspectos além do Qualis, como na situação relatada a seguir.

Esses tempos eu e [nome omitido] publicamos um artigo que eu gosto bastante [...], e nós fomos convidadas para escrever num dossiê de uma revista pequena, cuja avaliação da CAPES é ridícula, mas era uma revista que ia circular amplamente na nossa área. Era um artigo, e ia sair dentro de um dossiê específico [sobre o tema do artigo]. A gente não vai deixar de publicar um artigo numa revista assim, com essas condições, com colegas que escrevendo mais ou menos sobre o mesmo tema, porque ela é mal avaliada na CAPES, entendeu? Você deixa para conseguir seus pontos no Qualis CAPES numa outra situação (Carolina).

Essa situação demonstra a lógica presente na distribuição das variáveis ativas na ACM Qualis (Gráfico 36), indicando a tendência de que os professores-pesquisadores cuja produção

esteja voltada para a publicação de artigos não se limitem a revistas bem ranqueadas no Qualis, aceitando convites de periódicos com Qualis menores, que não oferecem pontuação elevada na avaliação da CAPES (embora priorizem as oportunidades de publicar em revistas bem classificadas).

Carolina e a outra autora do artigo aceitaram publicá-lo no referido dossiê de uma revista pequena por considerá-lo um veículo interessante para a divulgação de suas pesquisas, em razão da presença de diferentes autores escrevendo sobre a mesma temática, o que ampliaria o diálogo entre as abordagens presentes na publicação, e potencializaria o alcance do texto junto a leitores interessados no tema. Assim, embora esse tipo de ação não anule a importância da CAPES no direcionamento das práticas acadêmico-científicas de Carolina, tal estratégia aproxima-se dos critérios de publicação de artigos adotados por Sara, que busca dialogar com os leitores e pesquisadores de sua área de pesquisa, direcionando-se para a aquisição de reconhecimento pelos pares-concorrentes, conforme os critérios específicos do campo acadêmico (Bourdieu, 1983).

Mariana também adota o Qualis como o critério fundamental na escolha das revistas para onde envia suas produções, priorizando os periódicos internacionais, e os periódicos nacionais mais bem ranqueados, e ajustando o conteúdo e a relevância dos textos submetidos à classificação das revistas, sendo esta prática comum entre seus colegas, como aborda na fala a seguir.

Então a gente sabe quais são as revistas “A”, quais são as revistas “B”, já sabe tudo, e eu não publico sem antes olhar, quer dizer, eu não submeto para nenhuma revista antes de olhar. E mais que isso, não sou só eu, tá? Vários outros colegas que eu converso, às vezes a gente publica coisas do [projeto] temático, do trabalho coletivo, estamos produzindo um artigo em três mãos, “Ah, para onde a gente vai mandar? Ah, esse artigo aqui não é o *filet mignon*, vamos mandar para essa outra revista, porque o *filet mignon* é depois que sair o *survey*, e aí o *survey* a gente vai mandar para aquela revista internacional”, entendeu? Então, o que é o *filet mignon* da sua produção, aquilo que é um dado inédito, um dado quente, um artigo de maior fôlego, com mais coisas totalmente inovadoras, você vai mandar para as internacionais, para as revistas que circulam mais, e aquilo que é mais uma produção, assim, que é algo que você já trabalhou, tem ali um dado empírico novo, mas não é uma grande novidade teórica, você manda para as revistas também de status bons, qualificados, mas de circulação nacional, entendeu? Pelo menos uma B, B1... B1 para cima, a gente não quer mandar para uma revista que não seja B1. [...] Então tem um peso enorme a CAPES nas decisões, até do que eu vou pesquisar, até sobre o que eu vou escrever, porque sobre o que eu vou escrever pode ir bem em uma revista, mas não na outra (Mariana).

O envio dos textos considerados o “*filet mignon*” das pesquisas para periódicos internacionais demonstra que estes tendem a ocupar níveis superiores na hierarquização dos

veículos de divulgação científica, sendo priorizados em comparação com os periódicos nacionais que possuem Qualis mais elevados, nos estratos A1 e A2. Conforme Renato Ortiz (2008, p. 162), em situações como esta “o pesquisador faz um cálculo de sua posição no mercado de bens linguísticos e no mercado científico, e opta por um tipo de comunicação que lhe permite acumular o melhor rendimento”.

A publicação em revistas internacionais como estratégia de maximização dos lucros simbólicos pelos pesquisadores vincula-se historicamente à ascensão da bibliometria e da cientometria que, conforme abordamos na terceira seção desta tese, adquirem legitimidade no contexto político da Guerra Fria, tornando-se fundamentais para a gestão da área de Ciência & Desenvolvimento dos Estados Unidos, disseminando-se para outros países através da ação de organismos internacionais (Ortiz, 2008).

A medição de produtos científicos pela cientometria tem como pressupostos a criação e a utilização de índices de citação como ferramentas de análise e de comparação da produção científica, de modo que as bases de dados em que tais citações são armazenadas não apenas catalogam as informações, mas se tornam formas de atribuir crédito científico, valorizando certos tipos de produções, ao privilegiar os textos que correspondem aos padrões estabelecidos por elas (Ortiz, 2008).

De acordo com Renato Ortiz (2008), esse mecanismo faz com que no processo de internacionalização da ciência ocorra uma padronização linguística, na qual os artigos passam a ser escritos e citados preferencialmente em inglês, e em que as produções científicas em outras línguas se tornam sub-representadas e invisibilizadas por não atenderem aos requisitos predeterminados pelas bases de dados mais reconhecidas, que preconizam o inglês como “língua franca” da ciência.

Nesse processo, a maior presença de trabalhos em inglês indexados em bases de dados legitimadas faz com que a utilização desse idioma nos textos passe a funcionar como um artifício de visibilidade, tornando-o hegemônico e transformando-o em capital simbólico no campo científico por aumentar o crédito atribuído aos indivíduos pelas instâncias de avaliação. Conforme Maurice Ronai, citado por Renato Ortiz (2008, p. 162).

O recurso ao inglês deve-se, em boa parte, à política de avaliação dos organismos de pesquisa das universidades. Na medida em que o número de publicações em revistas internacionais tornou-se o principal indicador da criatividade, e unidade de medida da produtividade dos pesquisadores e de suas equipes, a publicação nessas revistas torna-se uma obrigação.

Os sistemas de avaliação (e os aparatos que lhes dão suporte) provocam o encadeamento e a legitimação de um conjunto de pressupostos que são postos em prática pelos professores-

pesquisadores e pelas instituições que participam do campo acadêmico, ao vincularem a excelência do trabalho intelectual e o reconhecimento da autoridade científica à visibilidade das produções científicas, que seria quantificável e evidente, exprimindo-se por meio do número de citações, sendo estas mais visíveis (logo, mais reconhecidas e “melhores”) se forem publicadas em inglês (Ortiz, 2008).

Dessa maneira, as classificações e hierarquias engendradas e postas em ação por meio desses sistemas de avaliação (das quais são exemplos as notas dos programas de pós-graduação e a estratificação dos periódicos científicos no Qualis CAPES) interferem significativamente nas práticas acadêmico-científicas e nas concepções partilhadas por parte dos professores-pesquisadores atuantes no campo acadêmico, exercendo eficácia simbólica, isto é, o poder de “agir sobre o real ao agir sobre a representação do real” (Bourdieu, 2008a, p. 99).

A eficácia simbólica se evidencia ao constatarmos a relevância que o Qualis possui para o direcionamento das estratégias de publicação dos docentes, operando não somente de forma externa e institucionalizada (provocando efeitos em relação às notas dos programas e incidindo, por meio destas, na distribuição orçamentária no sistema de pós-graduação), mas também em suas estruturas mentais, sendo incorporado e posto em prática pelos professores-pesquisadores ao utilizarem-no como parâmetro decisório a respeito do envio ou não de seus textos para determinadas revistas; do aceite ou recusa de convites; da organização de seu tempo e de suas atividades de trabalho; e do pareamento entre os textos (em relação a aspectos como a atualidade dos dados e a originalidade da reflexão) e os estratos dos periódicos em que pretendem publicá-los.

Ao adotarem a estratificação das revistas pelo Qualis como um dos princípios práticos de orientação de suas atividades de escrita, e da submissão de seus trabalhos, os docentes realizam um ato de obediência, não apenas reconhecendo a legitimidade institucional desses princípios como critérios de distribuição de recursos materiais, mas outorgando a essas classificações (que tornam-se princípios de visão e de divisão) a crença em sua validade como preceitos orientadores do próprio trabalho intelectual (Bourdieu, 2019).

Como consequência, os pressupostos que permitem que os artigos sejam avaliados pela qualidade do suporte da publicação, e não pelo conteúdo publicado (assentados na lógica circular segundo a qual os melhores artigos se encontrariam nos melhores periódicos) (Nicolau Netto, 2019), tendem a se confirmar, em virtude da efetivação da crença, difundida no campo acadêmico, de que os melhores artigos *devem ser* enviados para os melhores periódicos, sendo essa noção de qualidade correspondente à sua classificação no Qualis.

Desse modo, a interiorização subjetiva das divisões objetivas instituídas pela CAPES — cuja autoridade deriva do reconhecimento conferido pelos agentes à sua legitimidade como representante do Estado — reforça o poder dessa instância de avaliação e das hierarquias que ela estabelece, afetando diretamente o "fazer científico" dos professores-pesquisadores (Bourdieu, 2019). Essa dinâmica se reflete nas motivações dos docentes para a realização de seu trabalho, que evidenciam a partilha da *illusio* relacionada ao ofício do cientista social.

Nesse sentido, tratamos, a seguir, das motivações dos professores, evidenciando que a adesão à *illusio* do campo científico, que surge da constituição comum do *habitus* acadêmico-científico e dos *habitus* disciplinares ao longo de suas trajetórias, demonstra como as práticas e percepções individuais podem ser moldadas e orientadas pelas estruturas e exigências da avaliação acadêmica. Assim, a influência da CAPES se entrelaça com o desenvolvimento dos *habitus* dos professores-pesquisadores, mostrando como a estrutura avaliativa pode moldar e ser internalizada nas práticas e motivações dos cientistas sociais.

### 5.5.3 Significados e sentidos de ser professor-pesquisador

Conforme tratamos na subseção anterior, ao analisarmos a desigualdade de condições de enfrentamento às pressões pelo exercício do produtivismo acadêmico pelos professores-pesquisadores entrevistados, seus períodos de formação e ingresso na carreira acadêmica influenciam os efeitos exercidos pelas determinações da CAPES sobre suas práticas acadêmico-científicas. Desse modo, as modificações institucionais decorrentes da implantação do “Modelo CAPES de avaliação” influem diversamente nas representações e nas práticas desses docentes, por alterarem as condições e as diretrizes referentes à realização da carreira acadêmica, modificando o “sistema das carreiras possíveis” no campo acadêmico brasileiro.

Nesse sentido, o tempo de trajetória acadêmica, e a posição em que estão em suas carreiras, acarretam diferenças quanto à incorporação, pelos docentes, dos critérios de avaliação da CAPES, como diretrizes para o direcionamento de sua produção científica, e como princípios de julgamento relativamente aos demais agentes (instituições e indivíduos) atuantes no campo.

O reconhecimento da legitimidade de tais critérios como fundamentos para a avaliação do trabalho intelectual incide diferencialmente sobre as representações e práticas desses docentes, direcionando, em certa medida, as concepções sobre “como” ser professor-pesquisador no atual contexto. Entretanto, ao abordarem suas motivações e os significados que atribuem a seu trabalho como professores-pesquisadores na universidade pública – relativos aos sentidos de “ser” professor-pesquisador – os entrevistados manifestaram concepções

semelhantes sobre esse ofício, independentemente de sua posição no campo científico, e período de formação e ingresso na carreira acadêmica.

As respostas dos entrevistados para “O que te move em seu trabalho como professor-pesquisador?” demonstram que, para eles, esse trabalho possui uma natureza essencialmente dialógica, sendo que este diálogo se realiza em diferentes espaços e por meio de variados veículos de comunicação, abarcando a atuação como docentes em sala de aula, em palestras e congressos, e na escrita de artigos e livros, e direcionando-se para a interação direta ou mediada com interlocutores variados, como estudantes, orientandos, e outros pesquisadores.

Apesar de suas diferenças, os propósitos que os entrevistados atribuem a seu trabalho como professores-pesquisadores vinculam-se, sobretudo, à produção de conhecimento e à intervenção social, como demonstram as falas a seguir.

[Sou movido por] Duas molas propulsoras: uma é uma ambição de ir além dos limites impostos, das fronteiras, do que a gente está vendo, é ir sempre além do que está acessível, conhecer além de qualquer fronteira. Por isso que eu entro em biologia, entro em matemática, entro em qualquer coisa... E é isso, o prazer da curiosidade, da ambição intelectual, crítica, de superar barreiras. É uma alegria sempre aprender, descobrir coisas novas. E a outra intenção é contribuir para diminuir a desigualdade entre humanos, e também entre humanos e não humanos. Isso inclui o respeito pela vida animal, vegetal e dos seres humanos. Então é isso, uma paixão pelo conhecimento e um empenho pelos direitos da vida e das pessoas (Luís).

Se eu for dizer assim, o que move hoje o meu trabalho, ou o que me segurou nesses 51 anos [de carreira] é a felicidade social. É imaginar a construção de uma sociedade justa, humana, livre, emancipada, para além do capital. [...] Qual é o objetivo crucial do sistema, do capital? A valorização do dinheiro e do valor. Qual é o sentido fundamental de um professor das Ciências Humanas como eu? A valorização da emancipação social. Então, os negros, as negras, as mulheres, os LGBTs, ou as indígenas, ou as imigrantes, a felicidade... [...] O que move hoje o meu trabalho é, modestissimamente, com todos os limites do mundo, saber que a gente tem leitores, admiradores, e que aprenderam, como eu aprendi, que a felicidade humana no enriquecimento privado à custa da exploração do trabalho alheio, é outra coisa... Eu não nasci sabendo isso, eu aprendi isso, por professores, professoras, mestres, livros, que me ensinaram, né? Então é um pouco esse o meu objetivo (Murilo).

[O que me move é] Educar as pessoas. [*pausa, a voz fica embargada e os olhos ficam marejados*] Eu tenho que escrever, produzir, para as pessoas lerem e se educarem, aprenderem alguma coisa. Não é para mim mesmo, não é para o meu ego. É uma coisa meio comum no meio, mas não é o meu caso. É para educar as pessoas. Quando eu sou convidado, “Venha falar”, para quê? “Venha apresentar seu livro”, ou “Venha falar sobre tal assunto”, é para educar. Felizmente, isso não se reduz à sala de aula, eu faço isso em um ambiente muito mais amplo, então essa coisa do processo educativo ela é muito mais ampla, está incluído no que você escreve, no que você publica, no que você fala, na sala de aula e fora da sala de aula. Isso é muito importante. É uma coisa que motiva, você tem que ter uma motivação, por que eu estou

fazendo isso, afinal? Materialmente eu não ganho nada, não tenho ganho nenhum nisso. Tenho tido mais despesas do que outra coisa, mas é um pouco por isso, por aí que vai. Se não, não há motivação nenhuma (José).

Aquilo que eu acreditava muito no início persiste. Eu acredito no que eu faço, eu acredito na ciência, acredito na pluralidade de conhecimentos. Eu acho que a gente têm que ter uma abertura para outras epistemologias que não sejam só a nossa. [...] Eu faço o que eu faço porque, primeiro, eu acredito no que eu faço, eu acredito na perspectiva, na abordagem científica das Ciências Sociais, eu acho que elas são fundamentais para a nossa sociedade. Talvez eu já não tenha mais aquilo que eu tinha no início, de transformar o mundo, mas pelo menos entender. Entender e atuar. Entender, atuar, desvelar sentidos, significados que estão invisibilizados por processos de sujeição, de dominação, de subordinação, de coletivos, povos e saberes. Eu acho que a gente precisa trazer esses outros mundos, outras formas de estar no mundo, e eu acho que a Antropologia tem uma contribuição importante, que é mostrar outras possibilidades de existência (Sara).

Primeiro, é a produção do conhecimento. Eu acho que o conhecimento vale pelo conhecimento. Não é conhecimento neutro, ninguém está falando isso, mas eu acho que diante de conhecer ou não conhecer, é melhor conhecer. Essa história, que nem eu já ouvi, na minha área é muito comum isso, as pessoas falarem “Ah, e que de que adiantam 500 teses e dissertações, se a segurança pública no Brasil está péssima?” Seria pior sem essas teses e dissertações. Elas estão lá aguardando que finalmente os operadores, as autoridades, usem aquilo. Então eu acho assim, vale a pena produzir conhecimento. O meu engajamento é, sobretudo, produzir conhecimento, que sempre vai ter efeitos na sociedade. Aí eu acho que é nossa parte também, é parte do nosso trabalho, mas eu também acredito no conhecimento pelo conhecimento (Eduardo).

Eu acho que o que me move é a possibilidade de... Ainda que remota, mas a possibilidade de, de alguma maneira, interferir ou tocar pessoas que estão preocupadas com a vida coletiva, interferir, tocar em corações e mentes. [...] Então, falar com essas pessoas, seja em sala de aula com os alunos, seja em congressos com os meus colegas pesquisadores, seja em artigos com futuros leitores. Eu, quando escrevo, sempre miro em quem vai ler esse trabalho, além dos pesquisadores sêniores, vai ter aluno, vai ter orientando. Então pode ser meio egóico talvez, isso, não sei, mas esse trajeto que vem, não da certeza, mas da possibilidade que eu vou interferir um pouquinho, tocar corações e mentes e conversar com essas pessoas de alguma maneira, mexer com o modo como elas estão pensando a vida social e coletiva. [...] Claro, tem aí também intenções de mudanças, de transformação, sempre tem aquele sonho de um mundo melhor, de uma vida social diferente, um pouco mais solidária e um pouco menos desigual. Tudo isso também está no pacote quando falo em experiência social coletiva. Mas é isso, a minha paixão é essa (Mariana).

Eu acho que ainda me movimentam muito as preocupações com a, sei lá, a transformação da sociedade, o fortalecimento da democracia, sabe? É isso que me move (Vinícius).

Eu, particularmente, tenho uma coisa que me move, muito forte, que é a minha opção pelo marxismo, já muito antiga [...] O marxista ,ele faz uma opção ao mesmo tempo teórica e política, né? A gente não faz, não estuda, não faz teoria, não faz pesquisa empírica por fazer, simplesmente pelo gosto de fazer ciência, embora o gosto por fazer ciência também seja importante. A gente faz

porque a gente quer mudar a realidade social, a gente quer interferir na luta política de alguma forma. Então, instrumentalizar os trabalhadores com boas análises científicas é o principal que me move a continuar fazendo pesquisa. Assim, do ponto de vista humano, é isso que me move. O resto é o ponto de vista profissional *strito sensu*, então a CAPES me pressionando me move também, entendeu? A vaidade de dizer “Não, eu sou capaz de fazer alguma coisa que seja interessante” é outra coisa que move... (Carolina).

Tem algumas coisas que me movimentam, por exemplo, esse trabalho com os alunos lá no PIBID é muito legal, o fato deles terem um contato com a escola pública, para eles acaba sendo um trabalho engajado [...] Eu não estou militando tanto fora da universidade, mas, dentro, eu procuro atuar. Por exemplo, semana passada teve conselho universitário, eu estava com uma pedra no rim, mas eu falei “Não, eu vou”, porque tinha votação sobre a demissão da professora lá de Botucatu que estava nos atos lá dos golpistas. Então, assim, essas coisas me motivam, e fazem parte também do trabalho do sociólogo, né? (Antônio).

De forma mais específica, as falas dos professores-pesquisadores revelam que os “motores” que impulsionam o seu trabalho envolvem: ultrapassar as fronteiras do conhecimento e diminuir a desigualdade entre humanos, e entre humanos e não humanos (Luís); contribuir com a emancipação humana e com a felicidade social para além do capitalismo (Murilo); educar as pessoas (José); desvelar significados invisibilizados por processos de dominação, e mostrar outras possibilidades de existência (Sara); produzir conhecimento (Eduardo); tocar em corações e mentes de pessoas preocupadas com a vida social e coletiva (Mariana); transformar a sociedade e fortalecer a democracia (Vinícius); instrumentalizar os trabalhadores com boas análises científicas (Carolina); e contribuir com experiências engajadas de alunos, e atuar politicamente na universidade (Antônio).

Para os docentes, o trabalho como professores-pesquisadores não se limita à transmissão de conhecimentos “técnicos” relativos à sua área de formação e de pesquisa, constituindo uma atividade que se entrelaça com a paixão pelo saber, a busca por justiça social e o compromisso com a transformação da realidade. A partilha desses valores demonstra sua interiorização ao longo das trajetórias sociais e acadêmicas dos agentes, vinculando-se à orquestração dos *habitus* realizada pelo sistema de ensino, e à constituição, por meio da socialização acadêmica efetuada no ensino superior, na pós-graduação e na carreira acadêmica, do *habitus* acadêmico-científico e de *habitus* disciplinares relativos às Ciências Humanas (Bourdieu, 2001b; 2013).

Assim, apesar de possuírem *habitus* particulares ligados à sua trajetória anteriormente à entrada no campo acadêmico (abarcando aspectos relativos à origem social e escolar) e a suas posições nesse campo, os professores-pesquisadores que atuam nos programas de Sociologia e Ciências Sociais partilham de modos de pensamento que operam como princípios estruturantes de suas práticas e percepções, e que são fundados em crenças pré-reflexivas relativas ao *ethos*

de sua área de atuação, associado ao valor intrínseco atribuído aos instrumentos científicos de construção da realidade, e aos objetos cientificamente construídos (Bourdieu, 2001a).

A interiorização do *habitus* pelos agentes envolvidos no “jogo” acadêmico, na área de Sociologia/Ciências Sociais, é constitutiva da *illusio*, configurando uma maneira determinada de estar no mundo, de modo que o *habitus*

constitui o fundamento de um *conluio implícito* entre todos os agentes que são o produto de condições e condicionamentos semelhantes, bem como de uma experiência prática da transcendência do grupo, de suas maneiras de ser e de fazer, cada um encontrando na conduta de todos os seus pares a ratificação e a legitimação ("isso se faz") de sua própria conduta a qual, por sua vez, ratifica e, se for o caso, retifica a conduta dos outros (Bourdieu, 2001a, p. 177).

Ao mesmo tempo em que os significados atribuídos pelos entrevistados a seu ofício como professores-pesquisadores possuem uma dimensão individual, estas concepções e representações são coletivas, relacionando-se não apenas à trajetória social de cada agente, mas às disputas historicamente travadas no campo acadêmico brasileiro e, particularmente, ao processo de institucionalização da Sociologia nesse espaço social.

Como abordamos na terceira seção da tese, a institucionalização da Sociologia no Brasil se relaciona com a implantação de políticas de pós-graduação e financiamento à pesquisa pela Ditadura Militar, na década de 1970, tornando necessário que os cientistas sociais atuantes nas universidades criassem estratégias de adaptação e de busca por fontes de financiamento para a pesquisa e a formação de novos quadros profissionais, defendendo-se corporativamente da interdição da livre explicação de seus objetos, e da hostilidade do regime militar à suas atividades (Vianna, 1997; Ortiz, 2003; Del Vecchio, 2013).

A repressão e a racionalidade coercitiva presentes nas instituições universitárias e no sistema de pós-graduação nesse contexto contribuiram para que os cientistas sociais adotassem os imperativos institucionais como respaldo para a legitimidade científico-acadêmica da área, afirmando-se como grupo profissional e submetendo-se a influências e critérios externos, mediados pelo sistema de pós-graduação (Ortiz, 2003; Velho, 1984).

O reconhecimento dos cientistas sociais como corporação profissional vincula-se à legitimação de sua competência técnica e formação acadêmica, marcadas por títulos e símbolos da carreira universitária, e pela internalização da excelência acadêmica, que se tornou sua principal ideologia profissional. Com a implantação das agências de financiamento à pesquisa, as sociedades científicas e programas de pós-graduação se tornaram interlocutores da comunidade científica, de modo que cada vez mais o trabalho acadêmico se tornou uma nova divisão do trabalho político e intelectual, contribuindo para que os programas de pós-graduação

e centros privados de pesquisa se tornassem espaços prestigiados na carreira, recebendo um tratamento quase místico por seus ocupantes (Miceli, 1989).

O exercício profissional dos cientistas sociais como professores-pesquisadores em universidades públicas relaciona-se a disputas históricas em torno da salvaguarda deste espaço de atuação que, para além dos interesses e gratificações materiais, constitui-se como fonte de ganhos simbólicos, vinculados tanto às disputas por autoridade científica no campo acadêmico, quanto à partilha da identidade profissional pelos docentes, e que proporciona a sensação de serem dotados, objetiva e subjetivamente, de uma missão social (Bourdieu, 2001a).

Conforme dito por Rodolfo,

O intelectual de ofício, vamos dizer assim, o intelectual de ofício é mais ou menos como um sacerdote, né? Quer dizer, não existe “ex-sacerdote”, “ex-padre”. Uma vez padre, é sempre padre. O intelectual também é assim, quer dizer, porque isso passa a ocupar um lugar existencial na sua vida, entendeu? (Rodolfo).

Ser professor-pesquisador adquire o sentido de uma justificativa social de existência, vinculada ao compromisso com a produção de conhecimento, a promoção da justiça social, e a transformação da realidade, representando uma postura engajada e politicamente consciente, oposta à imagem do intelectual como um sujeito neutro e apolítico.

Entretanto, em virtude das disputas de poder que permearam o processo de institucionalização da Sociologia na pós-graduação, esta se caracteriza por seu viés fortemente acadêmico, formando pesquisadores que possuem a intenção prioritária de se tornarem docentes em universidades públicas, reproduzindo e reforçando o prestígio simbólico detido por este espaço de atuação e por seus participantes (Durham, 2005).

Nesse sentido, embora os agentes da área de Sociologia/Ciências Sociais comumente se identifiquem com o compromisso ético e político com a produção de conhecimento e com a intervenção social, concebendo a atuação como professores-pesquisadores na pós-graduação em universidades públicas como o âmbito mais adequado para a realização de seus projetos intelectuais (conforme demonstrado pelas representações dos entrevistados sobre o trabalho na universidade pública antes de ingressarem como docentes), este exercício profissional tende a “fechar-se sobre si mesmo”, voltando-se predominantemente para a própria pós-graduação, sobretudo após a implantação do “Modelo CAPES de avaliação”.

Assim, a busca por ingressar, manter-se, e ascender na carreira acadêmica, como professor-pesquisador na pós-graduação, mediante o contexto de regulamentação desse sistema pelas normas e critérios do “Modelo CAPES de avaliação”, conforme abordamos ao longo desta tese, induz os docentes que necessitam de lucros simbólicos vinculados às classificações e

hierarquias desse órgão a direcionarem suas práticas acadêmico-científicas para o atendimento de suas demandas, de modo que a obediência às exigências da avaliação da CAPES constitua-se, simultaneamente, em *condição* e *obstáculo* para a efetivação dos sentidos que atribuem ao seu trabalho, de tal maneira, que “o sistema de avaliação, um dos instrumentos centrais para a autonomia, está, na verdade, minando a própria relevância das ciências sociais” (Nicolau Netto, 2019, p. 214).

O reconhecimento da legitimidade deste grupo profissional para a realização da “missão social” que se atribui, frequentemente se limita aos próprios pares, de sorte que os intelectuais que atualmente interferem no debate público são aqueles que se afastam do campo acadêmico, fundamentando sua legitimidade nas regras do campo midiático, desvalorizando as regras do campo da Sociologia/Ciências Sociais, e contribuindo para sua heteronomia (Nicolau Netto, 2019).

As alterações provocadas pelo “Modelo CAPES de avaliação” em relação aos critérios de avaliação do trabalho intelectual e ao “fazer científico” dos professores-pesquisadores da área de Sociologia (respaldadas pela crença conferida pelos agentes à legitimidade de seus critérios como princípios de julgamento deste trabalho) contribuem para a perda de autonomia desse campo, favorecendo a interferência de pressões e demandas externas no direcionamento do trabalho acadêmico-científico (Bourdieu, 2004) e minimizando as possibilidades de as Ciências Sociais influenciarem outros campos a partir de suas próprias regras (Nicolau Netto, 2019).

Desse modo, apesar de os sentidos atribuídos pelos docentes entrevistados ao “ser professor-pesquisador” não se vincularem diretamente, ou prioritariamente, aos critérios de avaliação da pós-graduação pela CAPES, a gradual adoção desses parâmetros como prescrição de “como ser professor-pesquisador”, tornando-os princípios de estruturação do campo acadêmico e do campo das Ciências Sociais/Sociologia, indicam a tendência de que esta ordenação avaliativa interfira progressivamente não somente nas práticas acadêmico-científicas, mas também nos significados que os professores-pesquisadores submetidos ao “Modelo CAPES de avaliação” atribuem a seu trabalho.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa trata do produtivismo acadêmico e de seus desdobramentos para o trabalho dos professores-pesquisadores da pós-graduação em Sociologia e Ciências Sociais das universidades estaduais paulistas, colocando como questão-problema: Qual a influência da desigualdade de condições de enfrentamento às pressões por práticas acadêmicas produtivistas sobre os significados atribuídos por professores-pesquisadores ao seu trabalho e às estratégias que adotam em suas práticas acadêmico-científicas?

O objetivo da investigação consiste em analisar a relação entre a desigualdade de condições de enfrentamento às pressões por práticas acadêmicas produtivistas, os significados atribuídos a seu trabalho por esses professores-pesquisadores, e as estratégias que adotam em suas práticas acadêmico-científicas.

Para isso, fundamenta-se na teoria de Pierre Bourdieu e busca tratar relacionamente as mediações entre as estruturas objetivas e as disposições subjetivas dos agentes, empregando a metodologia em três níveis preconizada pelo autor, de modo que cada objetivo específico da pesquisa está associado a um nível de análise.

O primeiro nível, que consiste em analisar a posição do objeto de pesquisa em relação ao campo do poder, vincula-se ao primeiro objetivo específico, qual seja, identificar por quais mecanismos o produtivismo acadêmico direciona o trabalho dos professores-pesquisadores. Este objetivo foi trabalhado na terceira seção da tese, focalizando a atuação do Estado na gênese e posição do campo científico e acadêmico de sociologia, tratando das relações entre a institucionalização da Sociologia no campo acadêmico brasileiro, as instâncias de avaliação do modelo de pós-graduação vigente, e a regulamentação, por essas instâncias, de práticas acadêmico-científicas legitimadas e reconhecidas pelos participantes desse campo.

Como visto, a universidade pública e a pós-graduação foram fundamentais para o processo de institucionalização da Sociologia no campo acadêmico brasileiro, sendo que a constituição da comunidade acadêmica e de um *ethos* científico foram basilares para a construção da identidade profissional e da autonomia de atuação dos professores-pesquisadores da área de Sociologia. Essas condições contribuem para os efeitos do “Modelo CAPES de Avaliação” sobre a área de Sociologia, ao constituir a principal referência para a formulação de políticas para a pós-graduação e a pesquisa, e para o fomento do sistema, colocando em

operação um conjunto de concepções positivistas e reducionistas sobre o fazer científico, as quais resultam em uma avaliação quantitativista e competitiva da pós-graduação e do trabalho do professor-pesquisador. Como consequência, essa forma de avaliação passa a ser naturalizada, e torna-se o critério principal de ponderação da comunidade científica sobre o trabalho intelectual, ordenando as práticas acadêmico-científicas e fundamentando os critérios de autoridade científica no campo acadêmico brasileiro.

O segundo nível de investigação está relacionado ao mapeamento da estrutura objetiva do campo social estudado – em outras palavras, da distribuição dos agentes de acordo com a estrutura e o volume do capital que detêm. Nesta pesquisa, este passo metodológico relaciona-se ao segundo objetivo específico, que é mapear a estrutura do espaço social acadêmico da pós-graduação em Sociologia e Ciências Sociais nas universidades estaduais paulistas, e os principais elementos de capital que nele atuam. Este objetivo foi desenvolvido na quarta seção da tese, que situa os programas de pós-graduação em Sociologia e Ciências Sociais das universidades estaduais paulistas em relação aos demais programas da área de Sociologia no campo acadêmico, e posiciona relacionalmente os professores-pesquisadores desses programas de pós-graduação no espaço social estatisticamente construído, de acordo com suas práticas acadêmico-científicas e com suas trajetórias acadêmicas, analisando sociologicamente essa distribuição, com base na teoria da prática bourdieusiana.

A seção aborda a relevância da região Sudeste, do estado de São Paulo e dos programas das universidades estaduais paulistas para a pós-graduação na área de Sociologia e para a formação acadêmica dos professores-pesquisadores estudados pela pesquisa, assim como a importância da atuação junto a agências de fomento, associações e sociedades científicas, grupos de pesquisa, e universidades e centros de pesquisa estrangeiros para a atuação profissional desses docentes. Situa-os relacionalmente nos espaços sociais construídos por meio da ACM, tomando como critérios o volume de sua produção científica (resultando em um polo de alta produção e em um polo de baixa produção), a produtividade científica (resultando em um polo de alta produtividade e em um polo de baixa produtividade), e a publicação de artigos por estrato Qualis (resultando em um polo de alta produção de artigos e em um polo de baixa produção de artigos, independentemente do Qualis dos periódicos de publicação), e identifica a existência de oito perfis de produção científica, com base nos quais foram selecionados os docentes entrevistados para a pesquisa.

O terceiro nível metodológico da teoria da prática bourdieusiana implica a investigação do sistema de disposições dos agentes, considerando sua formação, trajetória e posicionamento, relacionando-se ao terceiro objetivo específico desta investigação, isto é, compreender os

significados que os professores-pesquisadores atribuem ao seu trabalho e quais estratégias adotam em suas práticas acadêmico-científicas. A quinta seção da tese, que empreende esse objetivo, apresenta a análise praxeológica das entrevistas semiestruturadas feitas com onze docentes dos programas de pós-graduação estudados, caracterizando-os em relação a seus perfis de produção, e refletindo relacionalmente sobre suas trajetórias acadêmicas; os efeitos da precarização, da intensificação e da extensificação do trabalho docente nas universidades públicas; as implicações do atual modelo de avaliação da CAPES para a área de Sociologia, para os programas de pós-graduação estudados, e para o trabalho pessoal dos entrevistados; e os significados que atribuem a seu trabalho como professores-pesquisadores.

Ao tratar da trajetória acadêmica dos entrevistados, a seção aborda a interiorização do inconsciente ou transcendental escolar, resultante do trabalho de inculcação realizado explicitamente e estruturalmente pelo sistema de ensino, que ao longo da formação acadêmica no ensino superior e na pós-graduação, possibilita a incorporação do *habitus* acadêmico-científico pelos agentes socializados nessas instâncias. Assim, a consonância entre as práticas, e a proximidade entre as visões de mundo dos docentes entrevistados, apesar da singularidade de suas trajetórias individuais e da desigualdade de posições no interior do campo acadêmico, deve-se à partilha do *habitus* acadêmico-científico e do *habitus* disciplinar das Ciências Sociais, de modo que a socialização acadêmica é parte condicionante das práticas de estudantes que se tornam professores-pesquisadores.

Em relação à precarização, à intensificação, e à extensificação do trabalho docente na universidade pública, discute-se os efeitos coletivos dos mecanismos de avaliação da pós-graduação – centrada na quantificação de produtos científicos – para o desempenho das atividades de ensino, orientação, pesquisa e gestão pelos professores-pesquisadores, abordando a modificação da natureza dessas funções nas universidades públicas, e o aumento da carga de trabalho docente nessas instituições, decorrente da redução dos postos de trabalho e do aumento do número de cursos e matrículas na graduação e na pós-graduação. Tais efeitos, embora coletivos, são desigualmente sentidos pelos professores entrevistados, pois sua trajetória e posicionamento no campo acadêmico influenciam seu grau de liberdade quanto à necessidade de realizarem atividades de naturezas distintas para a conquista e a manutenção de reconhecimento pelos pares.

As discussões sobre os efeitos da avaliação para a área de Sociologia e os programas de pós-graduação estudados, e da forma como são percebidos pelos entrevistados, evidencia que, embora reconheçam a importância da CAPES e da existência de uma avaliação para o sistema de pós-graduação, os docentes possuem diversas críticas ao “Modelo CAPES de avaliação”,

que abarcam: as concepções de ciência e de trabalho acadêmico que a embasam; o seu caráter predominantemente quantitativo; a ênfase na produção de artigos, e a concentração de publicações em revistas com Qualis mais altos – e a conseqüente desvalorização da produção de livros; a interferência sobre a estrutura curricular dos programas; o enrijecimento dos prazos para o término do mestrado e do doutorado pelos alunos, e sua utilização como critério de ranqueamento dos programas; a desconsideração das especificidades das áreas do conhecimento que compõem as Ciências Humanas, em relação à forma de divulgação das pesquisas e à temporalidade da produção; e a desigualdade de condições dos programas de pós-graduação na competição pelas notas mais elevadas, e a vinculação entre estas e o financiamento que recebem – ampliando a disparidade de condições de trabalho, produção e divulgação científicas para seus docentes.

A seção relaciona as posições ocupadas pelo PPGS-USP, pelo PPGCS-UNESP/AR e pelo PPGCS-UNESP/MAR na área de Sociologia às percepções e aos relatos dos professores-pesquisadores entrevistados, evidenciando a centralidade da avaliação da CAPES no direcionamento dos programas; discutindo os fundamentos da legitimidade atribuída pelos participantes do campo acadêmico a essa forma de avaliação, tanto institucionalmente, quanto em relação à análise do trabalho intelectual; discorrendo sobre os efeitos da avaliação nas relações de trabalho entre os professores-pesquisadores, que tendem a se tornar mais empobrecidas e distanciadas, afetando especialmente os docentes que ocupam a função de coordenadores da pós-graduação; e demonstrando como as pressões da avaliação da CAPES influenciam de modo diverso as instituições e os programas de pós-graduação, que respondem distintivamente a elas conforme sua trajetória histórica, o volume e a estrutura do capital que acumularam institucionalmente, as posições ocupadas no campo acadêmico, e na classificação do sistema de avaliação, e as relações e disputas de poder internas, entre outros fatores.

Ao analisar as relações entre as práticas acadêmico-científicas dos entrevistados e as pressões advindas da avaliação da pós-graduação pela CAPES, a seção trata de suas trajetórias acadêmicas, da posição dos programas de pós-graduação em que atuam no espaço social, e dos capitais que detêm e que os posicionam em relação aos pares-concorrentes no atual estado do campo acadêmico, dividindo os docentes em dois grupos, conforme seu período de formação e de ingresso na carreira acadêmica, e o grau de influência exercido pelas determinações da CAPES sobre seu trabalho pessoal. Conclui que os professores-pesquisadores que terminaram o doutorado entre as décadas de 1970 e 1990, e cuja progressão na carreira acadêmica não depende estritamente do cumprimento das exigências do “Modelo CAPES de avaliação”, embora atendam às demandas institucionais impostas pela avaliação aos programas a que estão

vinculados, não reconhecem a CAPES, e os signos distintivos que ela atribui, como mediadores de suas relações e de suas disputas no campo acadêmico, de modo que suas práticas acadêmico-científicas não são prioritariamente orientadas pelos critérios de avaliação da CAPES. Os entrevistados que ingressaram como docentes em universidades públicas entre 1990 e 2010, e cuja ascensão na carreira acadêmica demanda a aquisição de lucros simbólicos vinculados às classificações atribuídas pela CAPES e por outros órgãos de avaliação e fomento, por outro lado, tendem a orientar suas estratégias de produção e suas práticas acadêmico-científicas conforme os critérios avaliativos dessas instâncias, de modo que estes influenciam suas decisões com relação à periodicidade, ao formato, ao idioma e ao veículo de publicação de suas pesquisas.

A tese demonstra que as classificações e hierarquias engendradas e postas em ação por meio da avaliação da pós-graduação pela CAPES interferem significativamente nas práticas acadêmico-científicas e nas concepções partilhadas por parte dos professores-pesquisadores atuantes no campo acadêmico, que realizam um ato de obediência, ao outorgarem a essas classificações (que tornam-se princípios de visão e de divisão) a crença em sua validade como preceitos orientadores do próprio trabalho intelectual. Assim, a interiorização subjetiva das divisões objetivas instituídas pela CAPES — cuja autoridade deriva do reconhecimento conferido pelos agentes à sua legitimidade como representante do Estado — reforça o poder dessa instância de avaliação e das hierarquias que ela estabelece, afetando diretamente o "fazer científico" dos professores-pesquisadores no campo acadêmico brasileiro.

O trabalho como professores-pesquisadores, para os docentes entrevistados, possui uma natureza essencialmente dialógica, e vincula-se à produção de conhecimento e à intervenção social, ultrapassando a transmissão de conhecimentos “técnicos” relativos à sua área de formação e de pesquisa, e se entrelaçando com a paixão pelo saber, a busca por justiça social, e o compromisso com a transformação da realidade. Tais princípios vinculam-se ao *habitus* científico-acadêmico e aos *habitus* disciplinares das Ciências Sociais, de modo que esses significados se relacionam às trajetórias individuais dos agentes e às disputas relativas ao processo de institucionalização da Sociologia no campo acadêmico brasileiro. A importância histórica da pós-graduação para a área de Sociologia/Ciências Sociais contribui para o prestígio que a atuação como professor-pesquisador nesse âmbito possui para seus participantes, constituindo-se em fonte de ganhos simbólicos e adquirindo o sentido de uma justificativa social de existência. O viés fortemente acadêmico da pós-graduação em Sociologia e Ciências Sociais, e a tendência historicamente constituída a “fecharem-se sobre si mesmas”, contudo, contribuem para que a obediência às exigências da avaliação da CAPES constitua-se em

*condição e obstáculo* para a efetivação dos sentidos que os professores-pesquisadores atribuem ao seu trabalho, e para a perda de autonomia desse campo, por favorecer a interferência de pressões e demandas externas no direcionamento do trabalho acadêmico-científico, e minimizar as possibilidades de as Ciências Sociais influenciarem outros campos a partir de suas próprias regras. Assim, a gradual adoção dos parâmetros de avaliação da pós-graduação pela CAPES como prescrições em relação à “como ser professor-pesquisador” é indicativa da tendência de que esta ordenação avaliativa interfira progressivamente não somente nas práticas acadêmico-científicas, mas também nos sentidos que os professores-pesquisadores submetidos ao “Modelo CAPES de avaliação” atribuem a seu trabalho. Em outras palavras, influenciando não somente “como ser professor-pesquisador”, mas, também, os significados de “ser professor-pesquisador”.

Embora os resultados da pesquisa contribuam para ampliar os conhecimentos sobre o produtivismo acadêmico e suas implicações para o trabalho dos professores-pesquisadores na pós-graduação, no contexto das políticas educacionais neoliberais, há outras questões que consideramos importantes que sejam tratadas em futuras pesquisas. Corroboramos a constatação de Lucídio Bianchetti e Valdemar Sguissardi (2009) acerca da necessidade da produção de estudos que tenham como objeto as relações e disputas de poder internamente à CAPES e ao CNPq, para que as críticas a estas instituições não sejam feitas de modo genérico, ignorando os conflitos relativos à definição das concepções de ciência, dos critérios, e dos procedimentos presentes nos processos de avaliação realizadas por elas. Além disso, conforme indicamos ao tratar da análise estatística dos dados referentes às bolsas PQ, que demonstra a tendência à maior produtividade dos bolsistas que detêm bolsas níveis 2 e 1D, comparativamente aos bolsistas de níveis superiores, consideramos válido que se estudem os critérios de distribuição dessas bolsas, e se analisem as características da produção científica dos bolsistas, a fim de compreender como as classificações resultantes desses critérios influenciam as práticas acadêmico-científicas dos pesquisadores e seus níveis de produtividade. Por fim, julgamos relevante que sejam realizadas pesquisas que ultrapassem as limitações advindas do enfoque conferido, nesta tese, à influência da CAPES sobre os programas de pós-graduação e o trabalho dos docentes, de modo a analisarem sociologicamente a presença, no campo acadêmico brasileiro, de práticas acadêmico-científicas que não se relacionem, prioritariamente, aos critérios de avaliação deste e de outros órgãos de fomento. E aspiramos a que outras pesquisas dialoguem com este trabalho, levantando novas questões e buscando contribuir com a análise e o posicionamento crítico da comunidade científica quanto ao produtivismo acadêmico e a seus desdobramentos para o trabalho intelectual.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Andréa. Illusio. In: CATANI, Afrânio Mendes, *et. al.* *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 231-233.
- ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. Dilemas da Institucionalização das Ciências Sociais no Rio de Janeiro. In: MICELI, Sergio. *História das Ciências Sociais no Brasil*. São Paulo: Vértice/ IDESP, 1989, p. 188-216.
- ALONSO, Angela. Métodos qualitativos de pesquisa: uma introdução. In: CEBRAP. *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo*. São Paulo, 2016 p. 8-23.
- ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. *Revista Sociedade e Estado*, v. 34, n. 1, p. 211-239, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/se/a/RyfDLystcfKXNSPTLpsCnZp/?lang=pt>> Acesso em: out. 2022.
- ANTUNES, Ana Luísa. *Hierarquias de poder de instituições na área de Educação*. 2019.129 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Tecnologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- BARREIRA, Irllys; CÔRTEZ, Soraya; LIMA, Jacob Carlos. A sociologia fora do eixo: diversidades regionais e campo da pós-graduação no Brasil. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 6, n. 13, 2018, p. 76-103. Disponível em <<https://www.redalyc.org/journal/5957/595765441006/595765441006.pdf>> Acesso em: out. 2022.
- BAUMGARTEN, Maíra. Avaliação e gestão de ciência e tecnologia: Estado e coletividade científica. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 70, p. 33-56, dez 2004. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/rccs/1046?lang=en>> Acesso em: nov. 2022.
- BERTONCELO, Edison. *Construindo espaços relacionais com a análise de correspondências múltiplas: aplicações nas ciências sociais*. Brasília: Enap, 2022.
- BIANCHETTI, Lucídio. Pós-graduação: processo e resultados de uma “indução voluntária”. *Universidade e Sociedade*. Brasília, DF: ANDES, ano XVII, n. 41, p. 143-161, jan. 2008. Disponível em: <<https://pergamum.casperlibero.edu.br/acervo/52088>> Acesso em: fev.2024.
- BIANCHETTI, Lucídio. Os dilemas do coordenador de Programa de Pós-Graduação: entre o burocrático-administrativo e o acadêmico-pedagógico. In: BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. (Org.). *Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação*. Campinas: Autores Associados, 2009, p. 15-99.
- BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. Desafios e dilemas da gestão e da avaliação da pós-graduação. In: BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. (Org.). *Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação*. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 1-14.
- BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione Ribeiro. Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. *Ensaio: aval. pol. públ.*

Educ., Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 89-110, jan./mar. 2014. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/McWkP54pFcYWp9t9Y48YftJ/?format=pdf&lang=pt>  
 Acesso em: fev. 2024.

BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione Ribeiro; PEREIRA, Gilson. *O Fim dos intelectuais acadêmicos?* Induções da CAPES e desafios às associações científicas. Campinas: Autores Associados, 2015.

BIANCHETTI, Lucídio, MACHADO, Ana Maria Netto. Publicar & morrer!? Análise do impacto das políticas de pesquisa e pós-graduação na constituição do tempo de trabalho dos investigadores. *Educação, Sociedade e Cultura*, n. 28, p. 53-69, 2009. Disponível em:  
[https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC28/28\\_lucidio.pdf](https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC28/28_lucidio.pdf). Acesso em: fev. 2024.

BOLTANSKI, Luc, CHIAPELLO, Eve. *O novo espírito do capitalismo*. Tradução de Ivone Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. Organizado por Renato Ortiz. Tradução de Paula Monteiro e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. *Lições da Aula*. Tradução de Egon de O. Rangel. 2 ed. São Paulo: Ed. Ática, 1994.

BOURDIEU, Pierre. A essência do neoliberalismo. *Le Monde*, Paris, dez. 1998a. Disponível em <<https://terrear.blogspot.com/2007/02/essncia-do-neoliberalismo.html>> Acesso em: jan. 2018.

BOURDIEU, Pierre. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998b.

BOURDIEU, Pierre. *Meditações pascalianas*. Tradução de Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.

BOURDIEU, Pierre. *Para uma sociologia da ciência*. Tradução de Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2001b.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 4 ed. Rio de Janeiro: Ed Bertrand Brasil, 2001c.

BOURDIEU, Pierre. A causa da ciência. Como a história social das ciências sociais pode servir ao progresso da ciência. Tradução de Gabriel Fernandes. *Política e Sociedade*, v. 1, n.1, p. 143-161, 2002. Disponível em:  
 <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/4937/4295>> Acesso em> abr.2024.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Tradução de Miguel S. Pereira. Lisboa: Fim de Século, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas Ditas*. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência*. Tradução de Denice B. Catani. São Paulo: Ed. UNESP, 2004b.

BOURDIEU, Pierre. *A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. Porto Alegre: Zouk, 2006.

BOURDIEU, Pierre. *A Economia das trocas linguísticas*. O que falar quer dizer. 2 ed. São Paulo: Edusp, 2008a.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre *et al.* *A miséria do mundo*. 7 ed. Vários tradutores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008b, p. 693-732.

BOURDIEU, Pierre. *O Senso prático*. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. *Homo academicus*. Tradução de Ione R. Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

BOURDIEU, Pierre. O inconsciente da escola. Tradução de Ana Maria F. Almeida. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 24, n. 3 (72), p. 227-233, set./dez. 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000300014>>. Acesso em dez. 2023.

BOURDIEU, Pierre. *Sobre o Estado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. 2 ed. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2018.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude; CHAMBOREDON, Jean-Claude. *Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Löic. *Una invitación a la sociología reflexiva*. 2 ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Löic. O imperialismo da razão neoliberal. Tradução de Teresa Van Acker. *Revista Sociologia em Rede*, v. 3, n. 3, p. 82-87, 2013a. Disponível em: <<https://redelp.net/index.php/rsr/article/view/1145>> Acesso em: abr. 2024.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, L  ic. *La nobreza de Estado*: Educación de elite y espíritu de cuerpo. Traduci  n de Alc  ia Beatriz Gutiérrez. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2013b.

CARVALHO, Lejeune Mirhan Xavier de; MATTOS, Sérgio Sanandaj. *Sociólogos & Sociologia*: história de suas entidades no Brasil e no mundo. São Paulo: Anita Garibaldi, 2005.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula. O impacto da avalia  o no desenvolvimento e na reconfigura  o do campo universitário brasileiro. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.). *Pós-Gradua  o e Avalia  o*: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2010, v. 1, p. 53-80.

COCK, Juliana Cristina Araujo do Nascimento *et al.* Operando com conceitos de Bourdieu: produtividade em pesquisa e hierarquias acadêmicas no campo da educa  o. *Educa  o e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, p. 1-19, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/kHgM7wfdP35VtmdXt9CQwYP/#>> Acesso em: abr.2024.

CONCEI  O, Daniel Machado da; MEZZAROBA, Cristiano. Aprender o ofício acadêmico: impressões etnográficas sobre espaços de forma  o profissional no Ensino Superior. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 8, p. e132985555, 2020. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/342597576\\_Aprender\\_o\\_oficio\\_academico\\_impressoes\\_etnograficas\\_sobre\\_espacos\\_de\\_formacao\\_profissional\\_no\\_Ensino\\_Superior](https://www.researchgate.net/publication/342597576_Aprender_o_oficio_academico_impressoes_etnograficas_sobre_espacos_de_formacao_profissional_no_Ensino_Superior)> Acesso em> abr. 2024.

CONFORTO, Edivandro Carlos; AMARAL, Daniel Cepaldo; SILVA, Sérgio Luís. Roteiro para Revisão Bibliográfica Sistemática: Aplica  o no Desenvolvimento de Produtos e Gerenciamento de Projetos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO DE DESENVOLVIMENTO DE PRODUTO, 8, 2011, Porto Alegre. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/267380020\\_Roteiro\\_para\\_Revisao\\_BibliBibliogr\\_Sistemica\\_Aplicacao\\_no\\_Deenvolvimento\\_de\\_Produtos\\_e\\_GerenciamGere\\_de\\_Projetos](https://www.researchgate.net/publication/267380020_Roteiro_para_Revisao_BibliBibliogr_Sistemica_Aplicacao_no_Deenvolvimento_de_Produtos_e_GerenciamGere_de_Projetos) Acesso em: fev. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. *Crêterios de julgamento CA-CS*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: [http://cnpq.br/web/guest/view/-/journal\\_content/56\\_INSTANCE\\_0oED/10157/5966328](http://cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/5966328) Acesso em: abr. 2020.

COORDENA  O DE APERFEI  AMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Relatório de Avalia  o Quadrienal*. Sociologia. 2017. Online. Disponível em <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/20122017-sociologia-relatoriodeavaliacao-quadrienal2017-final-pdf>> Acesso em: fev. 2024.

COORDENA  O DE APERFEI  AMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Documento de   rea*. Sociologia. 2019a. Online. Disponível em: < <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/sociologia-pdf>>. Acesso em: set. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Processo de avaliação da pós-graduação é aprimorado*. 18 jun. 2019b. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/processo-de-avaliacao-da-pos-graduacao-e-aprimorado>> Acesso em: ago. 2019

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Documento Técnico do Qualis Periódicos*. 2023. Online. Disponível em <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/avaliacao-quadrinial-2017/DocumentotcnicoQualisPeridicosfinal.pdf>> Acesso em: ago. 2023

CORDEIRO, Marina de Carvalho. *Você tem tempo? Uma análise das vivências temporais dos cientistas sociais na sociedade contemporânea*. 2013. 304 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal*. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEER, Cécile. Doxa. In: GRENFELL, Michael. *Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais*. Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis: Editora Vozes, 2018, p. 192-210.

DEL VECCHIO *et al.* Sobre a natureza da pesquisa em Ciências Humanas. In: DEL VECCHIO, Angelo. (Org.). *Ciências Humanas em debate*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013, p. 13-32.

DENORD, François. Campo do poder. In: CATANI, Afrânio Mendes, *et. al.* *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 75-77.

DESLANDES, Suely; MAKSUD, Ivía. Capitais científicos em saúde coletiva: proposta de análise inspirada nas fontes utilizadas na obra *Homo academicus*. *Saúde e Sociedade*. São Paulo, v.28, n.3, p. 324-336, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/ZZwvNdV9zWvxyc5f6DCz8fm/?lang=pt> Acesso em: abr. 2024.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da Educação Superior: regulação e emancipação. In: RISTOFF, Dilvo I. (Org.). *Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate*. Florianópolis: Insular, 2003, p. 35-52.

DURHAM, Eunice. A Pós-graduação em Ciências Sociais. In: MARTINS, Carlos Benedito. (Org.). *Para onde vai a pós-graduação em Ciências Sociais no Brasil*. Bauru: Edusc, 2005, p. 169-182.

FIGUEIREDO, Vilma. Os 55 anos da Sociedade Brasileira de Sociologia assumidos com orgulho e muito esforço. In: BARREIRA, César. (Org.). *A Sociologia no tempo: memória, imaginação e utopia*. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGERI, Mônica; MONTEIRO, Marko Synésio Alves. Qualis periódico: indicador da política científica no Brasil? *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 19, n. 17, p. 299-315, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/6266>> Acesso em: abr. 2024.

GARCIA, Sylvia Gemignani. A questão da universidade e da formação em ciências sociais. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 123-140, maio 2010. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ts/a/CFsF6SzQX6vZPfG6Bj8rqBH/>> Acesso em: abr. 2024.

GENTILI, Pablo. A Universidade na penumbra: o círculo vicioso da precariedade e a privatização do espaço público. In: GENTILI, P. (Org.). *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez Editora, 2001, p. 97-128.

GRENFELL, Michael. Metodologia. In: GRENFELL, Michael. *Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais*. Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis: Editora Vozes, 2018. p. 276-298.

HARDY, Cheryl. Espaço social. In: GRENFELL, Michael. *Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais*. Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis: Editora Vozes, 2018, p. 296-321.

HARVEY, David. *O Neoliberalismo: histórias e implicações*. Tradução de Adail Sobral e Maria Estela Garcia. Edições Loyola: São Paulo, 2008.

HEY, Ana Paula. *Esboço de uma sociologia do campo acadêmico: a educação superior no Brasil*. São Carlos: EdUFSCAR, 2008a.

HEY, Ana Paula. Fronteira viva: o campo acadêmico e o campo político no Brasil. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves (Org.). *Políticas públicas e educação: debates contemporâneos*. Maringá: EDUEM, 2008b, p. 215-229.

HORTA, José Silvério Baia. “Prefácio”. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. (Org). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 3 ed. São Paulo, Cortez, 2012, p.11-13.

HORTA, José Silvério Baia. Avaliação da pós-graduação: com a palavra os coordenadores de Programas. In: BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. (Org.). *Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação*. Campinas: Autores Associados, 2009, p. 101-131.

JOURDAIN, Anne; NAULIN, Sidonie. *A teoria de Pierre Bourdieu e seus usos sociológicos*. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

KUGLER, Elisa. Análise de correspondências múltiplas: fundamentos, elaboração e interpretação. *BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, São Paulo, n. 86, v. 2, p. 68-97, 2018. Disponível em: <<https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/452>> Acesso em: abr. 2024.

LEBARON, Frédérick. Capital. In: CATANI, Afrânio Mendes, *et. al. Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 101-103.

LENOIR, Remi. Estado. In: CATANI, Afrânio Mendes, *et. al. Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 184-186.

LIMA, Denise Maria de Oliveira. Campo do poder, segundo Pierre Bourdieu. *Cogito*, Salvador, n. 11, p. 14-19, out. 2010. Disponível em

<[https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-94792010000100003](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-94792010000100003)>  
Acesso em: Ago. 2024.

LIMA, Roberto Kant de. *A antropologia da academia: quando os índios somos nós*. 3 ed. Niterói: Ed. da UFF, 2011.

MARANHÃO, Tatiana Albuquerque de Pino. *Autonomia reflexiva e produção do conhecimento científico: o campo da sociologia no Brasil (1999-2008)*. 2010. 216 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

MARQUES, Julio Gravina. *Discutindo o produtivismo acadêmico: o caso do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. 2023. 106 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior no Brasil: o setor privado. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* (online), v.17, n. 48, p. 197-203, 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v17n48/13956.pdf>> Acesso em: abr. 2024.

MARTINS, Carlos Benedito. Balanço: o papel da CAPES na formação do sistema nacional de pós-graduação. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; MOREIRA, Regina da Luz. *CAPES 50 anos: depoimentos ao CPDOC/ FGV*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, CPDOC; Brasília: CAPES, 2003, p. 249-309.

MARTINS, Carlos Benedito. *Para onde vai a pós-graduação em Ciências Sociais no Brasil*. Bauru: Edusc, 2005.

MARTINS, Carlos Benedito. Sociologia e educação superior: encontro ou desencontro? *Sociologia*, Porto Alegre, Ano 14, n. 29, p. 100-127, jan. /abr. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/soc/a/N6YczC9jWyHtFHzzt4D73Hs/abstract/?lang=pt> > Acesso em: abr. 2024.

MARTINS, Edna. A entrevista como instrumento de pesquisa sobre práticas educativas de família. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 3, p. 15-30, set./dez. 2013. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2697>> Acesso em: abr. 2024.

MATTEDI, Marcos Antônio; SPIESS, Maiko Rafael. A avaliação da produtividade científica. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.24, n.3, p.623-643, jul.-set. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/hcsm/a/sCRMkkBq6fy9WmgkgqR53Xy/#:~:text=A%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20produtividade%20%C3%A9,de%20pr%C3%AAmios%20ou%20distin%C3%A7%C3%B5es%20etc.>> Acesso em: abr. 2024.

MATON, Karl. Habitus. In: GRENFELL, Michael. *Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais*. Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis: Editora Vozes, 2018, p. 73-94.

MAUGER, Gérard. Violência simbólica. In: CATANI, Afrânio Mendes, et. al. *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 359-361.

MAURÍCIO, Joseane Monteiro. *Perfil socioeconômico e acadêmico e trajetória profissional de pesquisadoras de excelência do campo da educação no Brasil*. 2022. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2022.

MERTON, Robert King. O efeito Mateus na ciência: a vantagem cumulativa e o simbolismo da propriedade intelectual. In: *Ensaio de sociologia da ciência*. Organização e posfácio de Anne Marcovich e Teriy Shinn; Tradução de Silvia Gemignani Garcia e Pablo Rubén Mariconda São Paulo: Associação Filosófica Scientiae Studia/Editora 34, 2013, p. 198-232.

MICELI, Sérgio. *História das Ciências Sociais no Brasil*. São Paulo: Vértice/ IDESP, 1989.

MILLS, C. Wright. *A imaginação sociológica*. Tradução de Walternsir Dutra. 6ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MIRALDI, Juliana Closesl. *Pierre Bourdieu e a teoria materialista do simbólico*. 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, n. 17, p. 240-264, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/5630/3238>> Acesso em: abr. 2024

MONTAGNER, Miguel Ângelo; MONTAGNER, Maria Inez; HOEHNE, Eduardo Luiz. A consagração científica em números: análise do perfil de uma vanguarda pelos currículos Lattes. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v.13, n.30, p.181-95, jul./set. 2009. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/icse/v13n30/v13n30a15.pdf>>. Acesso em: out. 2019.

MONTAGNER, Miguel Ângelo; MONTAGNER, Maria Inez. Como se tornar um intelectual da saúde: a *illusio* necessária e seus tormentos. *Saúde Social*, São Paulo, v.25, n.4, p.837-846, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sausoc/a/77bvngHX88HNRtV8RKtQBbp/>> Acesso em: abr. 2024.

MOORE, Rob. Capital. In: GRENFELL, Michael. *Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais*. Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis: Editora Vozes, 2018, p. 136-154.

MORAES, Livia Bocalon Pires de. *Representando disputas, disputando representações: cientistas sociais e campo acadêmico no ensino de sociologia*. 2016. 206f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016.

MUNIZ, Nancy Aparecida Campos. *O CNPq e sua trajetória de planejamento e gestão em C&T: histórias para não dormir, contadas por seus técnicos (1975-1995)*. Brasília: Universidade de Brasília, 2008. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

NASCIMENTO, Bruna Silva do. *A produção científica dos bolsistas de produtividade do CNPq: trajetórias da elite consagrada no campo da educação no Brasil*. 2016. 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

NICOLAU NETTO, Michel. As ciências sociais: entre a avaliação e a relevância. *Revista Estudos de Sociologia*, v. 24, n. 46, p. 213-232, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/12345>> Acesso em: abr. 2024.

NOGUEIRA, Cláudio M. M.; NOGUEIRA, Maria Alice. Os herdeiros: Fundamentos para uma sociologia do Ensino Superior. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n.º. 130, p. 47-62, jan.-mar., 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/v5bhKBCDtbbJZr94nzwXxtb/abstract/?lang=pt>> Acesso em: abr. 2024.

NOGUEIRA, Maria Alice. Capital cultural. In: CATANI, Afrânio Mendes, *et. al.* *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 101-103.

OLIVEIRA, Dalila. A qualidade total na educação: os critérios da economia privada na gestão da escola pública. In: BRUNO, Lucia Emilia Nuevo Barreto. (Org.). *Poder e trabalho no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Atlas, 1996, p. 57-90.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília. A pós-graduação brasileira e o seu sistema de avaliação. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.). *Pós-graduação e avaliação: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 15-52.

OLIVEIRA, João Ferreira de., PESSOA, Jadir de Moraes. O método em Bourdieu. In: *Pesquisar com Bourdieu*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2013, p. 15-30.

OLIVEIRA, Maísa Aparecida. *Os impactos do produtivismo acadêmico na formação do estudante da pós-graduação e o processo de produção de conhecimento científico*. 2016. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

ORNELAS DELGADO, Jaime. Neoliberalismo y capitalismo académico. In: ORNELAS DELGADO, Jaime *et al.* *¿Los avances del neoliberalismo?* Puebla: Fomento Editorial de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2007. Disponível em <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/gentili/cap3.pdf>>. Acesso em: nov. 2022.

ORTIZ, Renato. Notas sobre as ciências sociais no Brasil. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Ciências Sociais e Trabalho Intelectual*. São Paulo: Ed. Olho d'Água, p. 175-196, 2003.

ORTIZ, Renato. *A diversidade dos sotaques: o inglês e as ciências sociais*. São Paulo, Brasiliense, 2008.

PAULA, Ana Paula Paes de. *Por uma nova gestão pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

PETERS, Gabriel. Habitus, reflexividade e neo-objetivismo na teoria da prática de Pierre Bourdieu. *RBCS - Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 28 n. 83, p. 47-

71, out. 2013. Disponível em  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092013000300004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092013000300004&script=sci_arttext)>  
Acesso em: dez. 2022.

PLATAFORMA SUCUPIRA. *Avaliação Quadrienal*. Consulta de resultados. 2022.  
Disponível em:  
<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/consultaFichaAvaliacao.jsf>>  
> Acesso em: dez. 2022.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa - enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2010.

PROTETTI, Fernando Henrique. *Transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Universidade Estadual de Campinas*. 2019. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2019.

RAMOS, Géssica Priscila. Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 546-578, jul./set. 2016. Disponível em  
<<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/jmhmdLwzrDvw3bCycP6h76R/?format=pdf&lang=pt>>  
Acesso em: ago. 2019.

REZENDE, Cândida Wilma Fonseca. *A saúde mental dos discentes: a relação entre prazer e sofrimento na pós-graduação*. 2021. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Campus do Pantanal, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2021.

ROTHEN, José Carlos. O ensino superior e a Nova Gestão Pública: aproximações do caso brasileiro com o francês. *Reveduc - Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos: PPGE/UFSCar, v. 13, n. 3, p. 970-995, set./dez. 2019. Disponível em  
<<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3549/888>> Acesso em: nov. 2019.

RUZZA, Fábio Machado. *Trabalho e subjetividade do professor da pós-graduação da UNESP: o sentido do trabalho e as relações entre sofrimento e prazer*. 2017. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

SAINT MARTIN, Monique de. Capital social. In: CATANI, Afrânio Mendes, et. al. *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 113-117.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da ideia de universidade à universidade das ideias. In: *Pela mãe de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. 7 ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999, p. 163-201.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. Avaliação acadêmica, ideologia e poder. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 315-334, 2011. Disponível em < <https://doi.org/10.1590/s0103-65642011005000017>> Acesso em jun. 2024.

SCHWARTZMAN, Simon. O Grande salto à frente. In: *Um espaço para a ciência: formação da comunidade científica no Brasil*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2001.

SEGATTO, José Antonio; BARIANI, Edson. As Ciências Sociais no Brasil: trajetória, história e institucionalização. *Revista Em Pauta*, Rio de Janeiro, v.7, n. 25, p. 201-213. jul. 2010. Disponível em <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/2922/2086>> Acesso em: jul. 2023.

SEIDL, Ernesto. Estratégia/Estratégias de reprodução. In: CATANI, Afrânio Mendes, *et. al.* *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 189-191.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, n. 20, p. 60-70, mai./ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mSxXfdBBqghYyw4mmn5m8pw/> Acesso em: abr. 2024.

SGUISSARDI, Valdemar. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação” - É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 49-88, jan/jun. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10141>> Acesso em: abr. 2024.

SGUISSARDI, Valdemar. Produtivismo acadêmico. In: Oliveira, Dalila Andrade; Duarte, Adriana Maria Cancellari; Vieira, Lívia Maria Fraga. (Org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação UFMG, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/produktivismo-academico/>. Acesso em: fev. 2023.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Novas faces da educação superior no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF-IFAN, 2001.

SILVA, Eduardo Pinto e; PADIM, Dayton Fernando. Intensificação do trabalho docente administrativo e processos decisórios democraticamente restritos na expansão/interiorização precária e desordenada. *Impulso: Revista de Ciências Sociais e Humanas*, v. 28, p. 5-18, 2018. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/326382447\\_Intensificacao\\_do\\_trabalho\\_docente\\_administrativo\\_e\\_processos\\_decisorios\\_democraticamente\\_restritos\\_na\\_expansao\\_interiorizacao\\_o\\_precaria\\_e\\_desordenada](https://www.researchgate.net/publication/326382447_Intensificacao_do_trabalho_docente_administrativo_e_processos_decisorios_democraticamente_restritos_na_expansao_interiorizacao_o_precaria_e_desordenada)> Acesso em: abr. 2024.

SILVA, Marcelo Soares Pereira; CARVALHO, Lorena Sousa. Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 50, n. 36, p. 211-239, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7085>> Acesso em: abr. 2024.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SILVA, Eduardo Pinto e. Estranhamento e desumanização nas relações de trabalho na instituição universitária pública. *Revista HISTEDBR On-Line*, Campinas, número especial, p. 223-238, ago. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639760/7325>> Acesso em: abr. 2024.

SISTEMA DE INFORMAÇÕES GEORREFERENCIADAS. GEOCAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: mai. 2018.

TEIXEIRA, Saulo Silva. *Condições de trabalho docente na pós-graduação stricto sensu da UESB: intensificação, produtivismo acadêmico, avaliação e precarização*. 2021. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

TERTO, Daniela Cunha; PEREIRA, Raphael Lacerda de Alencar. A Nova Gestão Pública e as Atuais Tendências da Gestão Educacional Brasileira. ANPAE. SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25, São Paulo, abr. 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0121.pdf> Acesso em: jan. 2024.

THÉ, Raul da Fonseca Silva. Abordagem biográfica, trajetória e narrativas: notas sobre um debate possível entre Pierre Bourdieu e Suely Kofes. *Temáticas*, Campinas, v. 31, n. 62, p.153-172, ago./dez. 2023. Disponível em: <<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/17642/13048> > Acesso em: abr. 2024.

THOMSOM, Patricia. Campo. In: GRENFELL, Michael. *Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais*. Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis: Editora Vozes, 2018, p. 95-118.

TREIN, Eunice; RODRIGUES, José dos Santos. O canto de sereia do produtivismo científico: o mal-estar na Academia e o fetichismo do conhecimento-mercadoria. *Universidade e Sociedade*. Distrito Federal ano XX, n. 47, p. 122-132, fev. 2011. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mm7qsk7QXtTLHKD6DqdR5Kv/abstract/?lang=pt#> > Acesso em: abr. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Deliberação CONSU-A-006/2006, de 06 de agosto de 2006. Dispõe sobre o Programa de Professor Colaborador e de Pesquisador Colaborador. *Diário Oficial do Estado de São Paulo: Poder Executivo*, seção 1, São Paulo, v. 116, n. 112, p. 30, 09 de agosto de 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”. *Anuários Estatísticos*. v. 13 (2013), São Paulo: UNESP, APE, 2013. Disponível em <<https://www2.unesp.br/portal#!/anuario>> Acesso em jun. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”. *Anuários Estatísticos*. v. 23 (2023), São Paulo: UNESP, APE, 2023. Disponível em <<https://www2.unesp.br/portal#!/anuario>> Acesso em jun. 2024.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Anuário Estatístico USP*. Vice-Reitoria Executiva de Administração. São Paulo: VREA/USP, 2001. Disponível em: <[https://uspdigital.usp.br/anuario/br/acervo/AnuarioUSP\\_2001.pdf](https://uspdigital.usp.br/anuario/br/acervo/AnuarioUSP_2001.pdf)> Acesso em jun. 2024.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Anuário Estatístico USP*. Vice-Reitoria Executiva de Administração. São Paulo: VREA/USP, 2023. Disponível em: <[https://uspdigital.usp.br/anuario/br/acervo/AnuarioUSP\\_2023.pdf](https://uspdigital.usp.br/anuario/br/acervo/AnuarioUSP_2023.pdf)> Acesso em jun. 2024.

VALLE, Ione Ribeiro. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n.1, p. 117-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/KSKsCBvy8s9kyZwvJPTnVks/abstract/?lang=pt>> Acesso em: abr. 2024.

VELHO, Otávio. Processos sociais no Brasil pós-64: as Ciências Sociais. In: SORJ, Bernardo; ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. (Org.). *Sociedade e Política no Brasil pós-64*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984, p. 240-261.

VERGER, Antoni; NORMAND, Romuald. Nueva Gestión Pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622, jul.-set., 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/fQMzP4tSXyBjFKrwMHZsVYB/#>> Acesso em: abr. 2024.

VIANA, Maria José Braga. Legitimidade/ legitimação. In: CATANI, Afrânio Mendes, *et. al.* *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 245-246.

VIANNA, Luís Werneck. *A revolução passiva*. Iberismo e americanismo no Brasil. Rio de Janeiro: Revan, 1997.

VICTOR, Andrea Dias. *Desigualdade e estratificação social: um estudo de caso sobre o Efeito Mateus a partir da Bolsa Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico para o campo da Sociologia (2002/2012)*. 2014. 219 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

VILAÇA, Murilo Mariano. A publicação como obsessão, a pressão como efeito e a integridade como discurso/desafio: uma análise crítico-provocativa da cientometria vigente. *Motrivivência*, [S. l.], v. 30, n. 54, p. 51–73, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2018v30n54p51>> Acesso em: jun. 2024.

VILAÇA, Murilo Mariano; PALMA, Alexandre. Diálogo sobre cientometria, mal-estar na academia e a polêmica do produtivismo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 53, p.467-488, abr./jun. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v3pjhCJJHd8qWghnm57tch/abstract/?lang=pt>> Acesso em: abr. 2024.

WACQUANT, Loïc. Lendo o capital de Bourdieu. *Educação e Linguagem*, ano 10, n.16, p. 37-62, jul-dez, 2007. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/125>> Acesso em: set. 2022.

WACQUANT, Loïc. Habitus. In: CATANI, Afrânio Mendes, *et. al.* *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 213-217.

## APÊNDICE A – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DE TESES E DISSERTAÇÕES

TIPO	ÁREA	AUTORES/ANO	TÍTULO
Doutorado	Educação	Nara Luciene Rocha Fidalgo (2010)	A espetacularização do trabalho docente universitário: dilemas entre produzir e viver e viver para produzir
		Francisca Pereira Salvino (2012)	A produção e a circulação de conhecimento em universidades situadas no nordeste do Brasil
		Luciene das Graças Miranda Medeiros (2012)	O REUNI - Uma nova regulação da política de expansão da educação superior: o caso da UFPA
		Bruna Tarcília Ferraz (2012)	Reconfiguração da profissionalidade docente na docência universitária no contexto da avaliação na pós-graduação
		Fernando José de Paula Cunha (2014)	Trabalho docente precarizado na IFES: o caso da pós-graduação em educação física no nordeste do Brasil
		Okçana Battini (2014)	Produtividade acadêmica e políticas avaliativas no ensino superior: intensificação do trabalho e descaracterização da identidade docente no departamento de educação da Universidade Estadual de Londrina
		Rodrigo Fabiano Souza dos Santos (2014)	Gestão, educação e desenvolvimento humano: Política e estratégia de uma outra práxis epistemológica, a partir das cooperações técnicas internacionais
		Maísa Aparecida de Oliveira (2016)	Os impactos do produtivismo acadêmico na formação do estudante de pós-graduação e o processo de produção de conhecimento científico
		José Roberto de Oliveira Feijó (2016)	Economia do conhecimento e educação A fabricação do sujeito microempresa como modo de existência
		Claudenice Maria Veras Nascimento (2016)	As políticas públicas de avaliação do ensino superior e o trabalho docente no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito

			Santo: sinais da ditadura ou a ditadura do SINAES
		Maria José da Silva (2017)	Interiorização da UFG na regional Catalão: reflexões sobre as condições de trabalho do docente
		Simone Torres Evangelista (2017)	Trabalho docente na UFF: Relações, saúde e produção de subjetividades
		Robson Luiz Sueth de Oliveira (2017)	Controle do trabalho docente na pós-graduação Stricto Sensu: análise das políticas de avaliação e desdobramentos profissionais
		Cristina Damm Forattini Dias (2017)	Estranhamento como nexos causal do adoecimento docente na Universidade Federal de Uberlândia
		Maria do Socorro Pereira da Silva (2017)	Educação popular, epistemologia transgressora e ciência descolonial: reinventar o conhecimento e a universidade
		Márcia Irene Pereira Andrade (2017)	Entre sombras e luzentes: o trabalho docente no curso de Serviço Social em tempos de intensa mercantilização do Ensino Superior
		Zaira Valeska Dantas Da Fonseca (2017)	Trabalho, intensificação e o tempo livre do docente da Universidade do Estado do Pará
		Ismael Rocha Jr. (2018)	Revisando a “Bússola do Escrever”: práticas docentes e produtivismo acadêmico no Brasil (2006-2015)
		Katia de Cassia Santana (2018)	As condições de expansão da Universidade Federal de Viçosa e de implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e suas repercussões no trabalho docente
		Maria das Graças Monteiro Castro (2018)	O artigo científico como mercadoria acadêmica
		Fernando Henrique Protetti (2019)	Transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Universidade Estadual de Campinas

		André Garcia Correa (2020)	Tecnologias digitais no campo da educação no Brasil: distribuição do capital científico entre 1996 e 2016
		Estefanni Mairla Alves (2021)	Avaliação CAPES e produtividade acadêmica: objetivação e alienação na pós-graduação stricto sensu em educação do estado do Ceará
		Ivana Pinto Ramos (2022)	Produtivismo acadêmico e a pós-graduação: Mudanças e impactos no trabalho docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás
		Julio Gravina Marques (2023)	Discutindo o produtivismo acadêmico: o caso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
Mestrado	Educação	Maria Virginia Teixeira de Freitas (2009)	As políticas da CAPES e seus impactos no trabalho do professor do stricto sensu
		Laurimar de Matos Farias (2010)	O trabalho docente nas instituições públicas de ensino superior: intensificação do produtivismo acadêmico na UFPA
		Wercy Rodrigues Costa Junior (2010)	Trabalho docente na pós-graduação no contexto da política de avaliação da CAPES 2004-2006
		Lia Bernardes Basile Silveira Stopa (2011)	A intensificação das contradições das práticas institucionais induzidas pela atual cultura da universidade pública: o caso da FEMEC-UFU
		Leonardo Freitas Sacramento (2011)	A reconfiguração do campo da pós-graduação e da pesquisa na universidade à luz de mudanças jurídico-políticas decorrentes das políticas de inovação no Brasil: o caso UFU
		Evellyn Ledur da Silva (2012)	A universidade e o ensino da pesquisa: o caso PIBIC na UFSC
		Ruy Barboza De Oliveira Junior (2013)	As políticas educacionais do segundo mandato do governo Paulo Hartung e seus impactos no trabalho docente
		Juliana Borges de Araujo (2014)	Uma análise macroeconômica da tendência da pós-graduação: um estudo sobre a UFMG

		Claudia Maria Rodrigues Barros (2014)	O trabalho docente e o processo de adoecimento no curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará
		Priscilla Oliveira Carneiro (2014)	Trabalho docente no ensino superior e saúde de professores: estado do conhecimento em teses e dissertações da UFMG
		Maria José Pereira de Oliveira (2015)	Mal-estar docente na educação superior brasileira: demarcação bibliográfica no campo investigativo da educação
		Debora Accioly Dionisio (2016)	Trabalho, educação e conhecimento: da universalização do ensino superior ao produtivismo acadêmico - o homo lattes
		Julia Erika Moreira Bastos (2016)	Fundamentos ontológicos da produção de conhecimento científico: elementos para a crítica da relação entre ser e consciência
		Susy dos Santos Pereira (2016)	A produção científica da linha de pesquisa educação e violência: contributos do OBEDUC - Paranaíba/MS
		Ivo Luciano Da Assunção Rodrigues (2016)	Análise bibliométrica e epistemológica das dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso: características e tendências
		Maiara Lopes da Silva (2016)	Desvalorização das condições do trabalho docente: apontamentos iniciais do caso de professores substitutos de uma universidade pública brasileira
		Luis Roberto Beserra de Paiva (2016)	Sindicalismo e associativismo docente universitário na América Latina História e embates políticos na contemporaneidade (1990-2010)
		Estefanni Mairla Alves (2017)	Do aperfeiçoamento ao controle da formação: as metamorfoses da avaliação da pós-graduação em educação no Brasil

	Flaviana Das Mercês Ribeiro (2017)	O trabalho do(c)ente na pós-graduação: entre a resistência e a desistência
	Leonardo da Costa Vergara (2017)	A pós-graduação brasileira nos ditames do capital: a reprodução da produtividade
	Barbara Dana Lima (2017)	Produtivismo científico: um projeto para a pós-graduação brasileira? Um estudo a partir dos Planos Nacionais de Pós-Graduação
	Everaldo José da Silva Lima (2017)	Sentidos do trabalho docente e da formação de professores no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID: contradições e possibilidades
	Franciele Ariene Lopes Santana (2017)	Trabalho e desgaste em docentes de instituições públicas de educação superior brasileiras
	Moises Henrique Zeferino Alves (2017)	Produção do conhecimento stricto sensu dos professores que trabalham nos cursos de Educação Física na Bahia - 1982 a 2012 : determinações históricas da política nacional de pós-graduação
	Jucieli Bertoncello (2018)	Conflitos socioambientais e mudanças climáticas sob o olhar das juventudes camponesas de Poconé - Mato Grosso
	Cristiane Aparecida Fantinel (2018)	Avaliação do ensino e aprendizagem escolar: relações entre as políticas públicas de avaliação e a prática pedagógica
	Aurelia Magalhaes De Oliveira Souza (2018)	Atribuições dos professores-pesquisadores na universidade federal de Goiás/regional Jataí: Trabalho docente ou doente?
	Jakeline Krast (2019)	Relação entre o produtivismo acadêmico e a mercantilização em programas de pós-graduação stricto sensu
	Mayara Gregoracci Dos Santos (2020)	Política educacional na era FHC (1995-2002) - Juventude, trabalho e a influência dos organismos multilaterais

		Candida Wilma Fonseca Rezende (2021)	A Saúde Mental dos Discentes: A Relação Entre Prazer e Sofrimento na Pós-Graduação
		Saulo Silva Teixeira (2021)	Condições de trabalho docente na pós-graduação stricto sensu da UESB: intensificação, produtivismo acadêmico, avaliação e precarização
		Joseane Monteiro Maurício (2022)	Perfil socioeconômico e acadêmico e trajetória profissional de pesquisadoras de excelência do campo da Educação no Brasil
Doutorado	Sociologia	Valcionir Corrêa (2010)	Globalização e crise: o Sistema Capitalcrático ultrapassa o limite da exploração do trabalho
		Daniela Maria Barreto Martins (2014)	Artes de cuidar e ser cuidado: experiências terapêuticas integrativas na perspectiva da dádiva
		Elvia Lane Araújo do Nascimento (2017)	Avaliação da educação superior, regulação e controle da produção acadêmica: dinâmicas históricas e seus rebatimentos sobre o trabalho docente
		Juscelino Martins Polonial (2017)	A intensificação do trabalho docente no ensino superior público federal: o caso da Universidade Federal de Goiás (1996 - 2012)
Mestrado	Sociologia	Helton Diego Gaiao de Figueiredo (2016)	As concepções elaboradas por professores da UFPB vinculados à pós-graduação a respeito dos modelos CAPES-CNPq-Lattes e de seus efeitos nas práticas docentes
		Julio Cesar Baldasso (2018)	Concepções de ciência na pós-graduação: uma análise com discentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
		Anna Rubia Pedrosa e Silva (2021)	Docência no ensino superior e síndrome de Burnout: um estudo sobre o desempenho na sociedade contemporânea

## APÊNDICE B – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DE ARTIGOS

ÁREA	AUTORES/ANO	TÍTULO
Sociologia	Anielson Barbosa da Silva (2019)	Produtivismo acadêmico multinível: mercadoria performativa na pós-graduação em administração
	Rafael Dias; Milena Serafim (2020)	Comentários sobre as transformações recentes na universidade pública brasileira
	Ivan Domingues (2020)	O sistema de comunicação da ciência e o taylorismo acadêmico: questionamentos e alternativas
Educação	Lucídio Bianchetti (2010)	O processo de bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: entrevista com Josep M. Blanch.
	Ana Maria Netto Machado; Lucídio Bianchetti (2011)	(Des)feticização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador
	Lucídio Bianchetti; Ione Ribeiro Valle (2014)	Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus
	Teresa Cristina Rego (2014)	Produtivismo, pesquisa e comunicação científica: entre o veneno e o remédio
	Maurício Roberto da Silva; Giovani de Lorenzi Piresa (2014)	Motrivivência, 25: registros de uma trajetória, perspectivas de continuidade
	Murilo Mariano Vilaça; Alexandre Palma (2015)	Comentários sobre avaliação, pressão por publicação, produtivismo acadêmico e ética científica
	Murilo Mariano Vilaça; Alexandre Palma (2015)	Comentários sobre avaliação, pressão por publicação, produtivismo acadêmico e ética científica
	Antônio A. S. Zuin; Lucídio Bianchetti (2015)	O produtivismo na era do "publique, apareça ou pereça": um equilíbrio difícil e necessário
	Moysés Kuhlmann Jr. (2015)	Produtivismo acadêmico, publicação em periódicos e qualidade das pesquisas
	Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau; Evelyn de Almeida	Produtivismo acadêmico e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores

	Orlando; Patrícia Meyer (2017)	universitários
	Paulo Douglas Barsotti (2020)	Produtivismo acadêmico: essa cegueira terá fim?
	Josimar de Aparecido Vieira, Ana Sara Castaman, Mario Luiz Junges Júnior (2021)	Produtivismo acadêmico: representação da universidade como espaço de reprodução social
	Eliane Souza de Carvalho, Giselle Cristina Martins Rea (2021)	A produção intelectual sobre Qualis Periódicos na área de Educação: um diálogo com as pesquisas acadêmicas (2008-2018)

## APÊNDICE C – FORMULÁRIO TRAJETÓRIA ACADÊMICA

### Identificação

1. Nome
2. Sexo
  - ( ) Masculino
  - ( ) Feminino
3. Programa de Pós-graduação
  - ( ) PPGS – USP
  - ( ) PPGS – UNICAMP
  - ( ) PPGCS – UNICAMP
  - ( ) PPGCS – FCL - UNESP
  - ( ) PPGCS – FFC - UNESP

### Formação Acadêmica

4. Graduação
  - a. Curso
  - b. Universidade
  - c. País
  - d. Ano de conclusão
5. Doutorado
  - a. Área de conhecimento
  - b. Programa/ Universidade
  - c. País
  - d. Ano de Conclusão
  - e. Orientador(a)
6. Pós-doutorado
  - a. Universidade
  - b. País
  - c. Ano
7. Livre-docência
  - a. Universidade
  - b. Ano

### Atuação profissional

8. Atuação docente (Graduação)
  - a. Cursos
  - b. Instituição
  - c. Ano (início – término)
9. Atuação docente (Pós-graduação) a. Programa
  - b. Ano (início – término)
10. Atuação administrativa
  - ( ) Pró-reitor ou cargos em Pró-Reitoria
  - ( ) Diretor de Faculdade ou Instituto
  - ( ) Coordenador ou vice coordenador de pós-graduação
  - ( ) Coordenador ou vice coordenador de graduação
  - ( ) Chefe de departamento

- Nenhum
11. Atuação Científica
- Corpo editorial de periódicos
- Revisor de periódicos
- Comitê de assessoramento de agência de fomento
- Revisor de projetos de fomento
- Nenhum
12. Diretoria de Associação/ Sociedade Científica
- Sociedade Brasileira de Sociologia
- Associação Brasileira de Antropologia
- Associação Brasileira de Ciência Política
- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
- Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
- Nenhum
13. Linhas de Pesquisa
14. Coordenador de projetos de pesquisa (n°)
15. Integrante de projetos de pesquisa (integrante) (n°)
16. Coordenador de projetos de ensino (n°)
17. Integrante de projetos de ensino (n°)

### **Produção Científica**

18. Artigos publicados em periódicos (total)
19. Artigos publicados em periódicos (2017-2020)
20. Artigos publicados sozinho
21. Artigos publicados em parceria
22. Livros (total)
23. Livros publicados sozinho
24. Livros publicados em parceria
25. Autoria de livros
26. Organização de livros
27. Livros (2017-2020)
28. Autoria de livros (2017-2020)
29. Organização de livros (2017-2020)
30. Capítulos de livros (total)
31. Capítulos de livros (total)
32. Capítulos de livros publicados sozinho
33. Capítulos de livros publicados em parceria
34. Bolsista produtividade CNPq
- SR
- 1A
- 1B
- 1C
- 1D
- 2
- Nenhum

**APÊNDICE D – MATRIZ COMPARATIVA: INDICADORES DE CAPITAIS DO CAMPO CIENTÍFICO-ACADÊMICO**

	BOURDIEU; 2011	HEY; 2008	MORAES
a. Determinantes sociais (indicadores demográficos e indicadores de capital econômico e social herdado e adquirido)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sexo</li> <li>- Ano de nascimento</li> <li>- Estado civil</li> <li>- Número de filhos</li> <li>- Lugar de nascimento</li> <li>- Bairro de residência</li> <li>- Religião da família</li> <li>- Profissão do pai</li> <li>- Condecorações</li> <li>- Passagem por uma grande escola</li> <li>- Título obtido (bacharel/licenciatura) e ano de obtenção</li> <li>- Ter duplo bacharelado ou licenciatura</li> </ul>	Não consta devido à ausência de respostas ao instrumento de pesquisa	Não consta devido à ausência de informações públicas nas plataformas brasileiras
b. Determinantes escolares (indicadores de capital cultural, herdado ou adquirido)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escola onde cursou nível secundário (pública ou privada)</li> <li>- Liceu</li> <li>- Estudos superiores</li> <li>- Estudos no estrangeiro</li> <li>- Concurso geral/laureado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudos secundários e superiores: curso; estabelecimento; natureza; local; ano;</li> <li>- Títulos obtidos: mestrado, doutorado, pós-doutorado e livre-docência: curso; área disciplinar; estabelecimento; local; ano;</li> <li>- Estudos no exterior: curso; área; estabelecimento; local; ano;</li> <li>- Estágios de pesquisa no Brasil e no exterior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Graduação: curso, universidade, país, ano</li> <li>- Doutorado: área de conhecimento, universidade, país, ano, bolsista</li> <li>- Doutorado sanduíche: sim/não, país, universidade</li> <li>- Pós-doutorado: sim/ não; quantidade; ano; bolsa</li> <li>- Livre-docência: sim/não; ano</li> </ul>
c. Capital de poder universitário	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação em comitê consultivo universitário</li> <li>- Receber palmas acadêmicas</li> <li>- Decania</li> <li>- Atuação como diretor da Unité de Eisegnement et de Recherche ou de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instituições em que atua/atuou</li> <li>- Carreira na universidade</li> <li>- Ocupação de postos na universidade: chefias; coordenações; direções; pró-reitorias; reitoria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instituições em que atua/atuou</li> <li>- Ocupação de postos na universidade: pró-reitoria ou cargos em pró-reitoria; direção de faculdade ou instituto; coordenação ou vice coordenação de pós-</li> </ul>

	<p>instituto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atuação como membro da academia (de medicina, de belas artes etc.)</li> <li>- Atuação em banca de concurso de entrada na École Normale Supérieure</li> <li>- Participação em comitê de revista científica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Membro de comissões administrativas</li> <li>- Membro de comissões científicas.</li> </ul>	<p>graduação; coordenação ou vice coordenação de graduação; chefia de departamento; Outros</p>
d. Capital de poder científico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indicações e participação nas comissões do CNRS<sup>1</sup></li> <li>- Direção de laboratório do CNRS</li> <li>- Ensino em escolas intelectuais (escolas normais superiores de prestígio)</li> <li>- Colóquios internacionais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação em grupos de pesquisa;</li> <li>- Assessoria à CAPES;</li> <li>- Assessoria a fundações de pesquisa estaduais;</li> <li>- Consultoria ao CNPq.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação e liderança em grupos de pesquisa</li> <li>- Assessoria à CAPES</li> <li>- Assessoria a fundações de pesquisa estaduais</li> <li>- Consultoria ao CNPq.</li> </ul>
e. Capital de prestígio científico	<p>proferidos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pertencimento a instituições estrangeiras</li> <li>- Medalhas CNRS</li> <li>- Traduções de obras</li> <li>- Citações recebidas no Index</li> <li>- Bolsas e estadias no exterior</li> <li>- Participação em missões científicas e em congressos</li> <li>- Artigos publicados (revista em que foi publicado – levar em conta a hierarquia das coleções e revistas)</li> <li>- Orientação de teses</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prêmios de mérito científico;</li> <li>- Consultor científico no exterior;</li> <li>- Professor no exterior</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consultor científico no exterior</li> <li>- Professor no exterior</li> <li>- Bolsa de produtividade CNPq</li> </ul>
f. Capital de notoriedade intelectual	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Publicação de livros de bolso</li> <li>- Publicação de livros em grandes coleções</li> <li>- Publicação de artigos no Le Monde/jornais de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conselho de revistas científicas</li> <li>- Consultoria ao Ministério da Educação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Corpo editorial</li> <li>- Revisor de periódicos</li> <li>- Revisor de projetos de fomento</li> </ul>

<sup>1</sup> O capital de poder científico e o capital de prestígio científico são apresentados em uma mesma célula pois no Anexo 1 de BOURDIEU; 2011 são expostos como um mesmo item.

	<p>prestígio</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Publicação de artigos em revistas intelectuais</li> <li>- Participação em programas de TV</li> </ul>		
g. Capital de poder político ou econômico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação em gabinete ministerial (assessor, consultor)</li> <li>- Participação em órgãos públicos</li> <li>- Participação em conselho econômico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cargos na CAPES; no MEC; no CNE; na SESU;</li> <li>- Presidência da CAPES;</li> <li>- Presidência do CNPq;</li> <li>- Ministro da educação;</li> <li>- Secretário da SESU;</li> <li>- Secretário de educação estadual;</li> <li>- Comissões do MEC;</li> <li>- Comissões/comitês (CAPES, CNPq);</li> <li>- Cargos na SBPC, na ANPED, na ANPOCS e outras associações científicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diretoria da SBS, ABA, ABCP, ANPOCS, SBPC</li> <li>- Cargos na CAPES, CNPq</li> <li>- Comissões/comitês CAPES; CNPq; Ministérios</li> </ul>

## **APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**(Resolução CNS 510/2016)**

#### **SER PROFESSOR-PESQUISADOR: CIENTISTAS SOCIAIS E PRODUTIVISMO ACADÊMICO NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PAULISTAS**

Eu, Livia Bocalon Pires de Moraes, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), o (a) convido a participar da pesquisa “Ser professor-pesquisador: cientistas sociais e produtivismo acadêmico nas universidades estaduais paulistas” orientada pela Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes.

Esta pesquisa pretende refletir sobre as relações entre as pressões pelo produtivismo acadêmico na pós-graduação e a desigualdade de condições de enfrentamento a elas pelos professores-pesquisadores da área de Sociologia. O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar a relação entre a desigualdade de condições de enfrentamento às pressões por práticas acadêmicas produtivistas, e os significados atribuídos pelos professores-pesquisadores dos programas de Pós-Graduação em Sociologia e Ciências Sociais das universidades estaduais paulistas ao seu trabalho e às suas práticas acadêmico-científicas.

Você foi selecionado(a) por ser professor-pesquisador de um dos programas de Pós-Graduação em Sociologia e Ciências Sociais de uma das universidades estaduais paulistas (Universidade de São Paulo – USP, Universidade de Campinas – UNICAMP, e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP) no ano de 2019. Você será convidado(a) a conceder uma entrevista semiestruturada sobre sua trajetória educacional e profissional (escolha do curso de graduação e pós-graduação, expectativas sobre a carreira acadêmica), seu trabalho na pós-graduação (atividades e funções realizadas, e suas prioridades e afinidades em relação a elas), suas percepções sobre a avaliação da pós-graduação na área de sociologia pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (opiniões sobre o atual modelo de avaliação da CAPES, e as implicações dele nos processos de trabalho do participante e no direcionamento do programa de pós-graduação de que participa) e sobre suas publicações científicas (escolha das formas de publicação e relevância do Qualis na escolha dos periódicos).

A entrevista será individual e realizada no formato online, por meio da plataforma GoogleMeet, de acordo com a sua disponibilidade. A entrevista durará em torno de 50 minutos a uma hora.

Esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-lo(a) e encaminhá-lo(a) para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Além desses riscos, por se tratar de uma entrevista realizada em ambiente virtual (GoogleMeet), há a possibilidade de riscos relacionados com o uso da ferramenta digital, tais como: coleta de informações pessoais, mesmo que por meio de robôs, e o risco de compartilhamento dessas informações com parceiros comerciais para oferta de produtos e serviços de maneira a assegurar os aspectos éticos. Para minimizar tais riscos, todos os arquivos referentes à entrevista serão nomeados de modo a garantir a confidencialidade do participante, e uma vez finalizada a entrevista, a pesquisadora irá fazer o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”. Isso será feito com todo material decorrente da entrevista, como o documento com a transcrição dela e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Gostaríamos de ressaltar a garantia de ressarcimento de possíveis despesas que você possa ter, como o custeio de gastos com dados móveis decorrentes da participação na pesquisa. Também destacamos que caso sofra qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não neste Termo de Consentimento, você tem direito a assistência e a buscar indenização.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para a Pós-Graduação. Além disso, a entrevista pode permitir reflexões sobre sua própria prática acadêmica e posição no campo universitário. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho. Você terá acesso aos procedimentos e aos resultados da pesquisa por meio do envio de todas as produções científicas decorrentes da pesquisa, tais como artigos científicos, anais de congressos, e a tese de doutorado para o e-mail utilizado para o contato entre a pesquisadora e o participante.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o(a) senhor(a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, estes serão fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação das entrevistas, sendo que apenas os áudios serão considerados e utilizados na pesquisa. Os áudios das gravações realizadas serão transcritos pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação,

garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita, a entrevista será apresentada aos participantes para validação das informações. Este Termo de Consentimento terá duas cópias impressas. Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas e assinada por você e pela pesquisadora, na qual consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal. A segunda via ficará com a pesquisadora principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís, km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. E-mail: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br). Telefone (16) 3351-9685. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br).

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Lívia Bocalon Pires de Moraes

Endereço: Av. Eduardo Toniello, 2247, casa 9 / Sertãozinho – SP

Contato telefônico: (16)99708-4906

E-mail: [libocalon@hotmail.com](mailto:libocalon@hotmail.com)

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

Local e data:

---

Lívia Bocalon Pires de Moraes

---

Nome do Participante

## **APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTAS**

1. Para você, o que é a Sociologia?

### **Trajatória Educacional/Profissional**

2. Por que você escolheu o seu curso de graduação? O que você esperava com esse curso?

3. Por que você foi para a pós-graduação? O que te motivou a ir para o mestrado e para o doutorado?

4. Quais eram suas expectativas em relação à carreira acadêmica? O que despertava seu interesse nesse tipo de atuação profissional?

### **Processos de trabalho**

5. Você poderia descrever como é, geralmente, sua semana de trabalho? Quais atividades e funções costuma realizar?

6. Existem atividades dentre estas a que você mais se dedica? Por quê? Essas atividades/funções são aquelas com as quais você possui mais afinidade?

### **Modelo CAPES de Avaliação**

7. O que você pensa sobre o atual Modelo CAPES de avaliação, para a área de sociologia? Na sua opinião, qual seria a forma ideal para essa avaliação?

8. Quais as implicações desse sistema nos seus processos de trabalho na pós-graduação? E no direcionamento do programa de pós-graduação ao qual você está vinculado?

9. E na realização das suas pesquisas (no seu fazer científico)? O Modelo CAPES de Avaliação exerce algum tipo de influência?

### **Publicações**

10. O que te impulsiona a publicar suas pesquisas?

11. O que você leva em consideração na escolha por publicar seu trabalho na forma de artigos, capítulos ou livro?

12. No caso da publicação de artigos, o que você considera na escolha dos veículos de publicação (revistas científicas)? O Qualis das revistas é um critério fundamental nessa escolha?

### **Motivações**

13. O que te move em seu trabalho como professor-pesquisador?

## APÊNDICE G – FICHA DE AVALIAÇÃO

<b>Quesitos/Itens</b>	<b>Peso</b>
<b>1. Proposta do programa</b>	<b>0</b>
1.1. Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular.	50%
.2. Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área.	40%
1.3. Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.	10%
<b>2. Corpo Docente</b>	<b>20%</b>
2.1. Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa.	30%
2.2. Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa.	30%
2.3. Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa.	30%
2.4. Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG, quanto (conforme a área) na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação.	10%
<b>3. Corpo Discente, Teses e Dissertações</b>	<b>30%</b>
3.1. Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.	35%
3.2. Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação aos docentes do programa.	20%
3.3. Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área.	35%
3.4. Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.	10%
<b>4. Produção intelectual</b>	<b>40%</b>
4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.	50%
4.2. Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa.	40%
4.3. Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes.	10%
<b>5. Inserção social</b>	<b>10%</b>
5.1. Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.	55%
5.2. Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.	30%
5.3 - Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação.	15%

Fonte: Relatório de Avaliação Quadrienal (2017) Sociologia.

**APÊNDICE H – NOTAS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA ÁREA DE SOCIOLOGIA**

<b>SIGLA IES</b>	<b>Nome do programa</b>	<b>Nível</b>	<b>Nota</b>
FJN	Ciências sociais para o Ensino Médio	Mestrado Profissional	3
FUFPI	Sociologia	Mestrado	3
FUFSE	Sociologia	Mestrado/Doutorado	5
PUC/MG	Ciências sociais	Mestrado/Doutorado	5
PUC/RS	Ciências sociais	Mestrado/Doutorado	5
PUC/SP	Ciências sociais	Mestrado/Doutorado	3/2
PUC-RIO	Ciências sociais	Mestrado/Doutorado	4
UCAM	Sociologia e política	Mestrado	3
UECE	Sociologia	Mestrado/Doutorado	4
UECE	Planejamento e políticas públicas	Mestrado Profissional	4
UEL	Ciências sociais	Mestrado	4
UEM	Ciências sociais	Mestrado	3
UENF	Sociologia política	Mestrado/Doutorado	4
UERJ	Ciências sociais	Mestrado/Doutorado	5
UERJ	Sociologia	Mestrado/Doutorado	5
UFAL	Sociologia	Mestrado	4
UFAM	Sociologia	Mestrado	2
UFBA	Ciências sociais	Mestrado/Doutorado	4
UFC	Sociologia	Mestrado/Doutorado	5
UFCE	Ciências sociais	Mestrado/Doutorado	4
UFES	Ciências sociais	Mestrado	4
UFF	Sociologia	Mestrado	4
UFG	Sociologia	Mestrado/Doutorado	3/2
UFGD	Sociologia	Mestrado	3
UFJF	Ciências sociais	Mestrado/Doutorado	4
UFMA	Ciências sociais	Mestrado/Doutorado	4
UFMG	Sociologia	Mestrado/Doutorado	5
UFMT	Sociologia	Mestrado	3
UFPA	Sociologia e antropologia	Mestrado/Doutorado	4

UFPB/J.P.	Sociologia	Mestrado/Doutorado	4
UFPE	Sociologia	Mestrado/Doutorado	6
UFPEL	Sociologia	Mestrado	4
UFPR	Sociologia	Mestrado/Doutorado	5
UFRB	Ciências sociais: Cultura, Desigualdades e Desenvolvimento	Mestrado	3
UFRGS	Sociologia	Mestrado/Doutorado	7
UFRJ	Sociologia e antropologia	Mestrado/Doutorado	7
UFRN	Ciências sociais	Mestrado/Doutorado	3/2
UFRRJ	Ciências sociais em desenvolvimento, agricultura e sociedade	Mestrado/Doutorado	5
UFRRJ	Ciências sociais	Mestrado	4
UFSC	Sociologia política	Mestrado/Doutorado	5
UFSCAR	Sociologia	Mestrado/Doutorado	6
UFSM	Ciências sociais	Mestrado	4
UFU	Ciências sociais	Mestrado	3
UNB	Sociologia	Mestrado/Doutorado	7
UNESP/ARAR	Ciências sociais	Mestrado/Doutorado	4
UNESP/MAR	Ciências sociais	Mestrado/Doutorado	4
UNICAMP	Sociologia	Mestrado/Doutorado	6
UNICAMP	Ciências sociais	Doutorado	4
UNIFESP	Ciências sociais	Mestrado	4
UNIOESTE	Ciências sociais	Mestrado	2
UNISINOS	Ciências sociais	Mestrado/Doutorado	4
USP	Sociologia	Mestrado/Doutorado	6
UVV	Sociologia política	Mestrado	3

Fonte: CAPES, 2017.

**APÊNDICE I – PROFESSORES-PESQUISADORES POR CLUSTER (ACM PRODUÇÃO)**

<b>Nome do Grupo</b>	<b>Professores-pesquisadores</b>
1. Baixa produção	4, 5, 8, 9, 12, 13, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 25, 26, 28, 29, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 43, 45, 47, 51, 53, 56, 58, 63, 64, 66, 73, 76, 78, 80, 84, 90, 94, 95, 97, 98, 100, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 117, 118, 120, 124, 126, 127, 128, 130, 138,139,140
2. Produção intermediária	2, 3, 6, 7, 10, 11, 14, 19, 23, 24, 30, 34, 41, 42, 46, 49, 50, 52, 54, 57, 60, 61, 62, 65, 67, 68, 69, 70,71, 72, 74, 75, 77, 79, 82, 83, 85, 86, 88, 89, 91, 92, 96, 99, 101, 102, 104, 114, 115, 119, 123, 125, 129, 131, 133, 137, 141, 143, 144
3. Alta produção	1, 18, 27, 36, 40, 44, 48, 55, 59, 81, 87, 93, 107, 121, 122, 127, 132, 134, 135, 136, 142

Fonte: Pesquisa documental na Plataforma Lattes realizada pela pesquisadora (2020).

**APÊNDICE J – PROFESSORES-PESQUISADORES POR CLUSTER (ACM PRODUTIVIDADE)**

<b>Nome do Grupo</b>	<b>Professores-pesquisadores</b>
1. Baixa produtividade	12, 28, 29, 43, 53, 63, 64, 78, 90, 92, 95, 104, 113, 116, 120, 124, 138
2. Produtividade intermediária	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 54, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 79, 80, 82, 84, 85, 89, 91, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 105, 107, 108, 110, 111, 112, 114, 115, 117, 119, 121, 125, 126, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 139, 140, 141, 142., 143
3. Alta produtividade	2, 15, 23, 37, 38, 41, 42, 44, 50, 51, 55, 58, 65, 74, 75, 77, 81, 83, 86, 87, 88, 101, 106, 109, 118, 122, 123, 127, 129, 133, 136, 137, 144

Fonte: Pesquisa documental na Plataforma Lattes realizada pela pesquisadora (2020).

**APÊNDICE K – GRUPOS DE ENTREVISTAS**

<b>Nome do Grupo</b>	<b>Professores-pesquisadores</b>
1. Baixa produção e baixa produtividade	12, 28, 29, 43, 53, 63, 64, 78, 90, 95, 113, 116, 120, 124, 138
2. Baixa produção e produtividade intermediária	5, 13, 14, 16, 17, 20, 21, 22, 26, 31, 32, 33, 35, 39, 45, 47, 56, 66, 73, 76, 80, 84, 94, 97, 98, 100, 103, 105, 108, 110, 111, 112, 117, 126, 128, 130, 139, 140
3. Baixa produção e alta produtividade	15, 37, 38, 51, 58, 106, 109, 118
4. Produção intermediária e baixa produtividade	92, 104
5. Produção intermediária e produtividade intermediária	3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 19, 24, 25, 30, 34, 46, 49, 52, 54, 57, 60, 61, 62, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 79, 82, 85, 89, 91, 96, 99, 102, 114, 115, 119, 125, 131, 133, 141, 143
6. Produção intermediária e alta produtividade	2, 23, 41, 42, 50, 65, 74, 75, 77, 83, 86, 88, 101, 123, 129, 137, 144
7. Alta produção e produtividade intermediária	1, 18, 27, 36, 40, 48, 59, 93, 107, 121, 132, 134, 135, 142
8. Alta produção e alta produtividade	44, 55, 81, 87, 122, 127, 133, 136

Fonte: Pesquisa documental na Plataforma Lattes realizada pela pesquisadora (2020).