

## **CAMPO DA EDUCAÇÃO E SUA PESQUISA: ELEMENTOS DA PRODUÇÃO E DO PRESTÍGIO DE PESQUISADORES ENTRE 2005 E 2014**

*Célia Elizabete Caregnato*

*Bernardo Sfredo Miorando*

### **Resumo**

Este artigo investiga como se constitui a legitimidade científica dos pesquisadores na área de educação no Brasil. A metodologia se compôs de estudos quantitativos sobre os currículos de pesquisadores de referência. Os resultados mostram que, frente aos apelos à produtividade, os docentes organizam-se em redes de produção de conhecimento para além das redes de colaboração para coautorias. O estudo apresenta características do campo acadêmico-científico da Educação expressas por meio da análise de casos que mostram como o prestígio nessa área fica evidenciado por diferentes combinações de capital científico e capital político. Os resultados sinalizam uma mudança na composição do capital científico dos pesquisadores do campo da Educação, provavelmente ligadas às políticas acadêmico-científicas indutivas da última década. Com isso, nossa hipótese é de que pode estar em alteração o perfil do pesquisador em Educação, bem como algumas das próprias regras de estruturação do campo.

**Palavras-chave:** campo acadêmico-científico; pesquisa; universidade; educação.

### **1. Introdução**

No Brasil, a Educação é uma das mais expressivas áreas de conhecimento acadêmico-científico. Dados do Censo da Educação Superior para o ano de 2014 apontam que, dos 837.304 estudantes que haviam concluído uma graduação presencial no país, 142.184 se haviam diplomado na área de Educação, representando uma parcela de quase 17% e ficando atrás apenas da área de Ciências Sociais, Negócios e Direito. Já na graduação à distância, tratavam-se de 592 de um total de 1.365, representando a maior das frações por área, mais de 43% do total (INEP, 2015). Ainda, a área de Educação, contando com 152 programas de pós-graduação, titulou em 2014 2.812 mestres, de um total de 44.502 entre todas as áreas; e 1.103 doutores, de um total geral de 16.745. Foi a área que mais conferiu diplomas de mestrado, a segunda com maior número de egressos do doutorado (CAPES, 2016). Não obstante, se esses números dão ideia do tamanho que a área da Educação ocupa na academia brasileira, não transmitem a complexidade e a heterogeneidade que a caracterizam como um subcampo acadêmico-científico.

Este trabalho problematiza a construção da área da educação como um subcampo acadêmico-científico especialmente híbrido. Supõe-se que o seu caráter se produz pela

interação e entrecruzamento das atividades acadêmico-científicas com aquelas de intervenção no sistema educacional. A hipótese é que, à diferença de outras áreas científicas, no subcampo da educação, os agentes se desempenham com certa regularidade em funções políticas que vão além da política científica e acadêmica. Nomeadamente, estão envolvidos na formulação, implementação e avaliação de políticas de educação, infantil, básica e superior, tanto quanto estão empenhados na produção científica.

Para investigar essa dinâmica, toma-se como referência da área os pesquisadores bolsistas de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) enquadrados na categoria 1A em janeiro de 2015. Tomamos essa categoria como ponto de partida por abranger acadêmicos que recebem uma subvenção federal “destinada aos pesquisadores que se destaquem entre seus pares, valorizando sua produção científica segundo critérios normativos, estabelecidos pelo CNPq, e específicos, pelos Comitês de Assessoramento (CAs) do CNPq” (CNPQ, 2015, item 1). Buscamos indícios das práticas expressos por resultados registrados nos seus currículos na Plataforma Lattes. Esses dados nos permitem compilar evidências de capital científico e político, sinalizando perfis de pesquisadores e *habitus* acadêmico do campo.

## 2. Marco teórico

Neste estudo, apoiamo-nos em abordagens desenvolvidas no âmbito da sociologia da ciência e da sociologia do conhecimento, nomeadamente nos estudos de Pierre Bourdieu. Trazemos à tona aspectos da produção do conhecimento acadêmico-científico da educação no que tange a sua perspectiva de sistema, mas também na sua forma peculiar de produzir conhecimento, constantemente tensionada na relação com a prática profissional. Essa tensão se manifesta em uma construção epistemológica que não é necessariamente unitária. Apesar dessa multiplicidade acreditamos que seja possível interpretar tendências próprias do campo e comuns a sua totalidade. O recorte que nos propomos a fazer baseados na noção de campo científico, pretende contribuir para o conhecimento sobre a organização da pesquisa em educação no Brasil.

Pierre Bourdieu (1983; 2004) define o campo científico a partir de possibilidades de estratégias e disputas em busca do prestígio, mostrando a dinâmica contraditória no seu interior e oferecendo elementos para analisar aquilo que o compõe na forma de capital científico puro e de capital político. Apoiados em Bourdieu, adotamos a ideia de que os processos e as práticas de pesquisa são fatores importantes para visualizarmos o interior de um

sistema que constitui o campo da educação. Classicamente, compreende-se que, sendo um campo social como qualquer outro, ele é permeado por lutas concorrenciais, relações de força, monopólios, estratégias, interesses e lucros (BOURDIEU, 1983; 2004). O que está em jogo, portanto, é o monopólio da competência científica, ou seja, a capacidade de agir e falar legitimamente para o campo e em nome dele.

Os pesquisadores, nas diversas áreas ou campos, optam pelos meios que permitam maximizar ganhos. Isso ocorre na experiência brasileira de organização da ciência, especialmente por meio de classificações que resultam de avaliação externa que efetivamente pontua, oferecendo prêmios e punições. De fato, no mais das vezes, as condições para o desenvolvimento de novas pesquisas são dependentes dos resultados dessas avaliações. Este é o caso da aprovação de projetos de pesquisa por órgãos financiadores, o que garante recursos materiais para capital, custeio, bolsas de estudos e, ainda, permite a fruição de períodos sabáticos, renovadores das possibilidades de atuação profissional em pesquisa. Da mesma forma, a avaliação dos programas de pós-graduação, principais lócus da produção de conhecimento científico no Brasil, é um fator estruturante que define regras do cenário institucional em que se posicionam os agentes. O conjunto de elementos é disputado no interior de campo e na relação com fatores externos.

De qualquer maneira, há uma forma específica de capital simbólico no interior de cada campo científico e a medida de seu *quantum* define a quantidade de prestígio que um indivíduo ou uma instituição possui dentro de certo campo. Isso também define o crédito atribuído ao pesquisador pelo conjunto de pares-concorrentes no interior do campo científico e se torna visível, nas ciências tradicionais, por meio do número de citações, projetos contemplados em editais, prêmios de consagração, traduções de trabalhos para línguas estrangeiras. Para nosso estudo, além de reconhecer o conjunto de força e contradição capaz de compor o campo, tomamos como ponto de partida o reconhecimento de que a ciência possui uma autonomia relativa a partir da qual ela pode ser pensada. Porém, ao mesmo tempo, o subcampo acadêmico-científico da Educação não goza da mesma autonomia que outros subcampos gozam.

Consideramos que percebidos agentes percebem como importante e interessante aquilo que tem possibilidades de ser reconhecido pelos outros, ou seja, aquilo que pode ser legitimado pelos pares. Tanto os objetos de pesquisa como o formato para apresentação dos resultados do conhecimento produzido são escolhidos com base na sua capacidade de garantir prestígio simbólico.

Retomamos, portanto, a noção de campo científico para estudar elementos que caracterizam distribuição dos tipos de capital científico: o puro e o político (BOURDIEU, 2004). O primeiro está ligado ao reconhecimento do pesquisador junto aos pares-concorrentes, o que diz respeito, portanto, ao acúmulo de capital simbólico no interior do campo a partir de sua capacidade de produzir conhecimentos e fazê-los repercutir. O segundo está vinculado à inserção dos pesquisadores em posições importantes e em cargos de gerência nas instituições científicas, comandando assim dinâmicas de definição das regras do jogo.

No caso do capital político no interior do campo científico, tais posições incluem, entre outras, direção de laboratórios, unidades acadêmicas ou departamentos, comitês de avaliação. Representam, dessa forma, o poder sobre os meios de produção – contratos, créditos, postos, acessos a espaços, informações, contatos e recursos materiais – e de reprodução - poder de nomear e fazer carreiras, por exemplo. Além desses elementos mais amplos que formam o campo científico, há o conjunto de noções e práticas apresentadas pelos grupos de pesquisa e de comunicação em Educação que permitem trabalhar com a singularização do subcampo.

Portanto, reconhecer a produção e os lugares ocupados pelos pesquisadores em atividades da vida acadêmica permite nos aproximarmos de elementos que evidenciam um *habitus* próprio do campo. Essa busca nos auxilia a identificar aspectos que aproximam ou distanciam pesquisadores, localizados em diferentes espaços. Mesmo no interior desse sistema unificado, há diferentes modos de conceber, planejar e realizar pesquisas e, por se tratar de Ciências Humanas e Sociais, há especificidades que decorrem do trabalho com fenômenos heterogêneos em suas complexidades.

A partir dos pesquisadores de prestígio no CNPq, vimos que o campo da Educação ocupa importante espaço institucional e se organiza com lógicas típicas do campo científico. Ele conta com pesquisadores destacados que desenvolvem suas atividades de forma heterogênea não só quanto à produção resultante, mas também quanto à forma de conceber e operar grupos, redes de trabalho e objetos de interesses de pesquisa.

Para apreender a complexidade multiparadigmática das formas de produzir conhecimento pela pesquisa em Educação é fundamental analisar as práticas desses pesquisadores e os seus resultados. Assumimos como necessário reconhecer o *habitus* (BOURDIEU, 1983; 2011), como formas de produzir e de se relacionar que são recorrentes e revelam microestruturas e relações sobre o modo de fazer pesquisa na área.

No atual contexto de intensificação de uma competitividade nacional e internacional quanto ao desempenho na produção acadêmica (CAPES, 2013), consideramos relevante

verificar o conjunto de mudanças que vão ocorrendo no campo e que incidem sobre formas internalizadas de fazer ciência pelos pesquisadores. Os fatos de haver cada vez mais competitividade acadêmica e de a avaliação externa intensificar seu rigor em relação a períodos anteriores, por exemplo, geram modificações no interior do sistema de produção, mas também podem gerar alterações nas delimitações sistêmicas do campo.

A teoria sociológica de Bourdieu estabelece a compreensão de que o *habitus* tende a reproduzir práticas, mas também lida com a interpretação de que não se trata de comportamentos estanques, e sim de relações sociais que são contextualizadas fazendo com que os mesmos referenciais compartilhados pelos atores possam produzir respostas que se modificam com mutações na correlação de fatores envolvidos (SETTON, 2002). Trabalhamos com a hipótese de que há mudanças importantes nas práticas em uso no campo e, talvez, no *habitus*, podendo evidenciar até novas pequenas nuances nos contornos epistemológicos do campo da educação.

Como observa Bourdieu (2004), quanto mais delimitado e competitivo o campo, quanto mais bem definida a linguagem de um campo científico, maior a autonomia do campo. Nesse caso, os cientistas falam geralmente com auditórios mais seletivos e restritos. Trabalhamos com o pressuposto de que o conhecimento em educação lida com realidades contextuais, portanto, tende a se afastar do ideal de ciência que produz teorias universalmente válidas e constrói uma linguagem precisa e hermética. Por isso, também é um campo que goza de menor autonomia.

### **3. Metodologia**

Para constituir o corpo de dados em análise neste trabalho, tomamos como delimitação inicial os pesquisadores que recebiam bolsa de produtividade do CNPq na categoria 1A em janeiro de 2015. Uma vez que nossos interesses de pesquisa se voltavam para as relações desses pesquisadores com seus colegas e orientandos, e pela forma como essas relações estruturam o campo, decidimos trabalhar com aqueles que, naquele momento, liderassem grupos de pesquisa registrado no Diretório Geral de Grupos de Pesquisa do CNPq com, no mínimo, dez anos de existência. Esse recorte inicial nos levou a 21 pesquisadores, cujos currículos na Plataforma Lattes foram congelados para estudo. Assim, é importante registrar que os dados aos quais nos referimos têm abrangência temporal fixada até, inclusive, 2014. Colocamos especial atenção sobre os dez anos que antecedeu nossa pesquisa, ou seja, o período 2005-2014. Essa decisão foi tomada considerando as possibilidades de comparação

com pesquisa anterior, em que analisamos, para o período de 2001-2010, a atuação de dez pesquisadores 1A do CNPq na área da Educação. Igualmente, reportamo-nos sempre ao que foi informado pelos pesquisadores em seus currículos Lattes, fazendo a ressalva de que a carreira dos acadêmicos em questão pode incluir ainda outras atividades que não foram registradas por eles nesses documentos.

Através dos currículos, estudamos as carreiras desses pesquisadores, colocando especial atenção sobre algumas categorias de itens que julgamos ser propícios para identificar capital acadêmico-científico puro e político. Também tivemos presente a significativa influência da avaliação da pós-graduação desempenhada pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) nas práticas de produção e veiculação do conhecimento no Brasil. Desse modo, apuramos a atuação dos pesquisadores quanto a formação doutoral, produção científica, cargos e funções acadêmicas desempenhados, participação em órgãos de fomento e regulação e outras atividades ligadas ao acúmulo de capital acadêmico-científico e político, considerando também a dimensão internacional, produzindo os dados que são apresentados na seção seguinte. Outros elementos, como veículos de publicações utilizados, orientações realizadas, coautorias e afiliações institucionais dos coautores também foram coletados, mas não serão explorados neste trabalho.

Uma vez que já havíamos analisado os currículos de alguns dos pesquisadores selecionados em pesquisa anterior, consideramos a diferenciação de nosso grupo de 21 indivíduos em duas coortes: um grupo “A” de nove pesquisadores em educação (PEA), que já contavam com bolsa de produtividade em 2011, quando de nossa pesquisa anterior; e um grupo “B” de doze pesquisadores em educação (PEB), que acessou a categoria 1A após entre essa data e janeiro de 2015. Quanto a esse agrupamento, fazemos duas observações. Em primeiro lugar, entre aqueles dez acadêmicos que havíamos estudado em pesquisa anterior, um deles passou à categoria Sênior e os nove outros conformaram o grupo PEA. Em segundo lugar, o pesquisador identificado pelo código PEB06 já contava com bolsa 1A em 2010, mas não havia se enquadrado nos critérios de nossa pesquisa anterior uma vez que seu grupo de pesquisa ainda não tinha dez anos naquele momento. De todo modo, percebemos que há algumas diferenças nos perfis desses dois grupos, que serão exploradas ao longo das próximas seções.

#### **4. Resultados**

Entendemos que o perfil de carreira apresentado pelos pesquisadores 1A, declarado nos critérios de um edital e corporificado em suas práticas profissionais cotidianas, compõe um arquétipo, um ideal do que um pesquisador é ou deve ser. Dessa forma, quando se esforçam para atender o prescrito, os pesquisadores de referência realizam o intencionalizado pelas políticas acadêmico-científicas. Ao mesmo tempo, considerando o potencial exemplar de sua posição no campo, referendada pela bolsa 1A, materializam a ideia-pesquisador, fortalecendo-a como representação social e como medida de prestígio. Assim, começamos por analisar a formação doutoral dos indivíduos selecionados, como expresso nos Quadros 1 e 2.

**Quadro 1 – Formação em nível de doutorado, local e data, PEA**

<b>Pesquisador</b>	<b>Local</b>	<b>Década de início</b>
PEA01	Reino Unido	1980
PEA02	França	1960
PEA03	Reino Unido	1980
PEA04	Brasil (Rio de Janeiro)	1980
PEA05	Brasil (São Paulo)	1980
PEA06	França	1970
PEA07	Brasil (São Paulo)	1990
PEA08	Brasil (São Paulo)	1970
PEA09	Espanha	1960

**Fonte:** Elaborado pelos autores com base em Plataforma Lattes, CNPq (2015)

**Quadro 2 – Formação em nível de doutorado, local e data, PEB**

<b>Pesquisador</b>	<b>Local</b>	<b>Década de início</b>
PEB01	Brasil (São Paulo)	1980
PEB02	Brasil (São Paulo)	1970
PEB03	Brasil (São Paulo)	1990
PEB04	Brasil (São Paulo)	1990
PEB05	Brasil (Rio Grande do Sul)	1980
PEB06	Brasil (São Paulo)	1970
PEB07	Estados Unidos	1970
PEB08	Brasil (Rio de Janeiro)	1970
PEB09	Brasil (São Paulo)	1980
PEB10	Brasil (Rio Grande do Sul)	1980
PEB11	Brasil (São Paulo)	1980
PEB12	Brasil (São Paulo)	1980

**Fonte:** Elaborado pelos autores com base em Plataforma Lattes, CNPq (2015)

Encontramos, aqui, aspectos interessantes ao adotarmos a abordagem de coorte, isto é, separando os pesquisadores estudados em dois grupos: aqueles nove que já eram bolsistas 1A de produtividade do CNPq quando de nosso estudo anterior, iniciado em 2010, e aqueles doze que atingiram esse status entre esse ano e 2015. Assim, por exemplo, se naquele primeiro grupo a metade havia cursado o doutorado no exterior, entre as décadas de 1960 e 1980, neste último, apenas um se doutorou no estrangeiro, na década de 1970. Também nos parece significativo que daqueles pesquisadores da nova coorte que fizeram o doutorado no Brasil (portanto, uma parcela de onze sobre um total de doze), apenas três não o fizeram no estado de São Paulo. A distribuição dos pesquisadores, aliás, representa certo deslocamento do centro de gravidade do eixo Rio de Janeiro – São Paulo, ainda que com um forte vetor ligado a este último estado.

Consideramos também a produção demonstrada nos veículos tradicionais de publicação científica: artigos, capítulos de livros, livros (obras integrais) e organização de livros (coletâneas), observáveis nas Tabelas 1 e 2. Ressalvamos que, no caso de reedições, contabilizamos apenas a edição mais atual registrada.

**Tabela 1 – Produção em artigos, capítulos, livros e livros organizados, 2005-2014 e total,**

**PEA**

Pesquisador	Artigos		Capítulos		Livros		Livros Organizados	
	2005-2014	Total	2005-2014	Total	2005-2014	Total	2005-2014	Total
PEA01	22	58	41	95	2	2	9	14
PEA02	25	66	23	52	4	7	0	0
PEA03	8	40	14	69	1	1	4	4
PEA04	26	97	32	77	3	5	10	16
PEA05	8	48	25	36	2	7	2	4
PEA06	24	33	64	113	9	12	14	18
PEA07	20	41	4	21	2	9	1	1
PEA08	8	61	39	82	3	9	13	13
PEA09	24	44	52	107	2	4	19	28

**Fonte:** Elaborado pelos autores com base em Plataforma Lattes, CNPq (2015)

**Tabela 2 – Produção em artigos, capítulos, livros e livros organizados, 2005-2014 e total,**

**PEB**

Pesquisador	Artigos		Capítulos		Livros		Livros Organizados	
	2005-2014	Total	2005-2014	Total	2005-2014	Total	2005-2014	Total
PEB01	11	30	18	37	5	7	0	0
PEB02	11	120	18	67	5	12	0	0
PEB03	33	60	50	81	1	2	21	26
PEB04	33	77	39	51	5	13	3	4
PEB05	48	126	35	47	1	4	9	10
PEB06	26	58	51	89	2	5	10	12
PEB07	94	242	5	7	16	34	1	3
PEB08	24	49	45	67	3	3	7	8
PEB09	35	74	59	90	2	7	10	12
PEB10	36	101	70	123	2	9	19	30
PEB11	18	34	13	30	7	7	1	1
PEB12	81	116	40	51	3	4	5	9

**Fonte:** Elaborado pelos autores com base em Plataforma Lattes, CNPq (2015)

Inicialmente, para período 2005-2014, verificamos um maior no número de artigos produzidos pela coorte PEB em relação à PEA, com médias respectivas de 37,5 e 18,3. Essa diferença não é tão significativa no que tange à produção de capítulos. Ademais, para vários dos pesquisadores, a produção em capítulos de livros supera a de artigos em periódicos. Também percebemos que, na soma de todos os tipos de publicações no decênio destacado, a produção do grupo PEB é mais numerosa do que a do grupo PEA, com uma média de 85,8 e 62,1 produtos, respectivamente. Evidencia-se também que há uma diminuição apenas no número de livros organizados.

Para além da produção científica, verificamos a participação dos pesquisadores em posições de chefia dentro da academia, como coordenação de programa de pós-graduação (PPG), chefia de departamento e direção de unidade acadêmica ou pró-reitoria. Computamos também o exercício de funções ou cargos correlatos, tais como vice-coordenador, coordenador-adjunto, coordenador, subchefe, vice-pró-reitor e vice-diretor.

**Tabela 3 – Anos de exercício de cargos ou funções de chefia, PEA**

Pesquisador	Coordenação de PPG	Chefia de Departamento	Direção de Unidade Acadêmica ou Pró-Reitoria
PEA01	14	-	5
PEA02	-	3	-
PEA03	4	6	-
PEA04	3	-	-
PEA05	-	7	5
PEA06	3	2	-
PEA07	-	3	-
PEA08	3	8	9
PEA09	-	-	-

**Fonte:** Elaborado pelos autores com base em Plataforma Lattes, CNPq (2015)

**Tabela 4 – Anos de exercício de cargos ou funções de chefia, PEB**

Pesquisador	Coordenação de PPG	Chefia de Departamento	Direção de Unidade Acadêmica ou Pró-Reitoria
PEB01	-	-	12
PEB02	8	-	4
PEB03	-	5	-
PEB04	7	-	5
PEB05	-	4	15
PEB06	-	3	3
PEB07	18	1	4
PEB08	5	7	-
PEB09	4	-	4
PEB10	7	-	3
PEB11	-	-	5
PEB12	18	6	-

**Fonte:** Elaborado pelos autores com base em Plataforma Lattes, CNPq (2015)

Percebemos uma diversidade de ocupação de cargos ou funções de chefia, tanto em relação às posições ocupadas quanto no período durante o qual ocuparam tais cargos e funções. Ao mesmo tempo, as diferenças parecem não ser significativas entre os grupos PEA e PEB em termos das proporções de pesquisadores que atuaram nessas posições em cada grupo. Já com relação ao tempo dedicado a essas atividades, para a chefia de departamentos, PEA apresenta uma média de anos de 3,2, sutilmente maior em relação a PEB, 2,2. Quanto à

coordenação de PPGs e à direção de unidades acadêmicas e de pró-reitorias, encontramos para o grupo PEB uma média de anos de exercício que margeiam o dobro daquelas obtidas para PEA: 5,6 e 4,6 em oposição a 3 e 2,1, respectivamente.

As Tabelas 5 e 6 registram a atuação dos pesquisadores como membros de comissões em organismos estatais de fomento e regulação da pesquisa e da pós-graduação. Eles envolvem tanto agências estaduais quanto federais. No caso de desempenho concomitante em mais de uma instituição, somamos igualmente os períodos de exercício.

**Tabela 5 – Anos de participação em agência de fomento ou regulação, PEA**

<b>Pesquisador</b>	<b>Anos</b>
PEA01	13
PEA02	-
PEA03	-
PEA04	5
PEA05	15
PEA06	-
PEA07	37
PEA08	-
PEA09	-

**Fonte:** Elaborado pelos autores com base em Plataforma Lattes, CNPq (2015)

**Tabela 6 – Anos de participação em agência de fomento ou regulação, PEB**

<b>Pesquisador</b>	<b>Anos</b>
PEB01	4
PEB02	25
PEB03	-
PEB04	12
PEB05	25
PEB06	-
PEB07	16
PEB08	5
PEB09	11
PEB10	5
PEB11	2
PEB12	7

**Fonte:** Elaborado pelos autores com base em Plataforma Lattes, CNPq (2015)

A participação dos pesquisadores em comissão em órgãos de fomento e regulação parece ser uma tendência bastante significativa entre aqueles que atingem o nível de referência. Nota-se a presença de pesquisadores em múltiplas agências, ou por períodos prolongados, totalizando uma grande dedicação a esse tipo de atividade, especialmente em PEA07, PEB02 e PEB05. Como em outras categorias de análise, a mobilização é maior em

PEB do que em PEA. Se neste grupo, menos da metade dos pesquisadores registra atuação nesse tipo de organismo, naquele, apenas dois pesquisadores não o fazem.

O conjunto de dados coletados, bem como a próprio processo de coleta pela análise dos currículos, permitem afirmar ainda que, na relação entre os pesquisadores que compõem o grupo de novos classificados como 1A pelo CNPq e os identificados na primeira fase da pesquisa, há mudanças na estratégia de valorização das atividades que registram a produção na Plataforma Lattes. Esse registro diferenciado remete a ideia de que as próprias atividades são valorizadas de forma diferente, seja por exigência de avaliações externas, seja porque o pesquisador se percebe em um cenário modificado, no qual a competitividade entre pares está mais intensamente presente. O fato é que, olhando-se desde os currículos Lattes, há mudanças sobre o modo como se é pesquisador 1A no subcampo da educação.

## **5. Discussão dos resultados**

A análise conjunta dos currículos Lattes dos pesquisadores faz emergir algumas tendências, características gerais, que nos parecem significativas. Entre elas, verificamos que a produção de publicações no período de dez anos em que nos concentramos (2005-2014) corresponde, em muitos casos, a mais da metade da produção do pesquisador em toda a sua carreira, mesmo para aqueles pesquisadores que já eram doutores na década de 1980. Entendemos que isso ocorre por ser esse o período em que se intensificaram as políticas científicas e avaliativas, tanto em termos de incentivos quanto de sanções. Nessa conjuntura, na medida em que houve maior exigência de produção de publicações científicas, pesquisadores que sustentavam sua atuação pela sua posição como autoridade tradicional no campo vão perdendo espaço, seja no sistema de pós-graduação, seja junto às agências de fomento. Assim, conforme a avaliação vai incidindo sobre a atribuição das bolsas de produtividade, um novo perfil passa a ser privilegiado.

Essa observação encontra respaldo no teorizado por Bourdieu (1983) acerca da competitividade no campo. Por um lado, a expansão do campo faz com que aumente o número de pesquisadores com bolsa de produtividade 1A, caracterizando uma modificação horizontal nas estruturas de relações do campo. Isso faz com que o pesquisador de referência passe a ter mais pares. Por outro lado, em termos verticais, a intensificação dos critérios de avaliação faz com que o pesquisador que deseja ascender à categoria 1A precise apresentar um perfil cada vez mais competitivo em termos de atuação no campo. Isso faz com que se torne mais difícil ao pesquisador médio em Educação acessar tal posição. Um elemento

significativo nessa dinâmica é a produção de publicações, especialmente de artigos em periódicos. Estamos aqui diante de uma forma de capital científico puro. Aparentemente, o *quantum* desse tipo de capital necessário para passar a ser considerado um pesquisador de referência aumentou.

Consideramos que estão a ocorrer transformações nas estratégias, bem como na ideia do que é um pesquisador de referência, informadas pela constante releitura do que significa cada posição de poder dentro da academia. Dessa forma, os dados parecem sinalizar que, conforme os departamentos vão-se tornando instâncias mais burocráticas e a chefia de departamento se desvincula da imagem de liderança acadêmica, essa posição vai se tornando menos atrativa como recurso de capital científico-político. O mesmo não ocorre com a coordenação de programas de pós-graduação ou com a direção de unidades acadêmicas e o pró-reitorado. No primeiro caso, podemos ter como hipótese que a posição de coordenador de PPG, em comparação com a de chefe de departamento, guarda uma maior associação com o capital científico puro, já que a pós-graduação é espaço mais relacionado com a pesquisa, e também confere maior capital científico político, já que o número de PPGs é inferior ao de departamentos, e aqueles tendem a ter maior tipificação, articulação e poder no subcampo nacional da Educação do que estes. De outra parte, as posições de liderança em unidades acadêmicas e pró-reitorias comandam um prestígio e uma influência superiores aos das chefias de departamento, bem como um domínio maior sobre os recursos do campo científico no nível institucional.

Ademais, se consideramos que as estratégias empregadas pelos pesquisadores na constituição de suas carreiras não são apenas cálculos racionais, mas envolvem um domínio prático da lógica do campo, a mudança de perfil entre as coortes PEA e PEB pode demonstrar uma mudança na lógica do campo. Uma implicação é que vão sendo modificados padrões de comportamento e vão sendo adquiridos novos esquemas de ação, nos quais os pesquisadores revelam que faz parte da condição do pesquisador participar de instâncias político-administrativas ou de outras atividades e projeto de ação que não se restringem à produção típica avaliada como resultado da atividade de pesquisa. De todo modo, o aumento das posições de coordenação de PPG em relação às de chefia de departamento pode também ser uma repercussão de outras dinâmicas da educação superior no Brasil na última década. Mais especificamente, referimo-nos ao fato de que, na última década, proporcionalmente, a atividade pós-graduada se expandiu mais do que sua estrutura institucional, se as lemos a partir dos números de cursos *stricto sensu* e de universidades criados no período.

Se olharmos, para além da atuação no âmbito da gestão universitária, as atividades de cunho político no interior do campo acadêmico-científico da educação, também é possível apontar transformações. As tabelas 5 e 6 sinalizam uma modificação do perfil de participação dos pesquisadores 1A, estabelecidos e de nova geração, em agências de fomento e regulação. Entre PEB há uma maior proporção de indivíduos que tomam parte nesses organismos, comparativamente aos PEA, cuja participação ficava concentrada em poucos indivíduos (quanto entre nove), sendo que três deles participaram por mais de dez anos, entre as agências estaduais e federais. Percebe-se, portanto, que esse tipo de participação em posições de tomada de decisão sobre política científica se torna mais difusa.

Por um lado isso responde ao crescimento do número de atores no campo e pode ser lido como uma forma de democratização na ocupação dessas posições. Por outro lado, quando se considera que aqueles que acessam essas posições têm um perfil mais “competitivo” em termos de produtividade, em publicações e em gestão, e são eles que vão definir as práticas avaliativas e, com elas, o novo perfil do pesquisador em educação a ser fomentado, podemos apostar no acirramento das exigências da intensificação do trabalho docente.

## **6. Considerações finais:**

Percebemos que há um distanciamento entre aquilo que é praticado pelos pesquisadores de referência em educação no Brasil em relação ao que é exposto na teoria sociológica sobre o campo científico. Em primeiro lugar, os dados coletados confirmam o já registrado a partir da primeira etapa da pesquisa, mas também a partir da teoria (FIORIN, 2007) com relação à tendência das ciências humanas e sociais de apresentar uma distribuição de suas publicações para além dos periódicos.

Em segundo lugar, quando falamos em produção do conhecimento científico em educação, o campo científico vem sempre adjetivado: acadêmico-científico. Isso responde a uma lógica mais ampla, sistêmica, do Brasil, em que a pesquisa científica é realizada quase em sua totalidade nas instituições de educação superior e, dentre elas, em sua maioria nas universidades. Ainda, considerando que a legislação nacional prevê apenas a atividade de pesquisa associada à docência nos planos de carreira dessas instituições, quase todos os pesquisadores em educação no Brasil são também professores. Assim, estão imersos em seu próprio objeto de estudo. Essa associação parece predispor a uma maior amarração entre a produção e a aplicação da teoria.

Considera-se, então, que o subcampo acadêmico-científico da educação é atravessado por uma racionalidade prática ligada a um efeito imediato nas redes escolares, e essa relação com as escolas, instâncias governamentais e instâncias administrativas das instituições escolares compõe uma forma de capital simbólico própria a este subcampo com um valor/uma utilidade que equivale ao que nos outros campos é representado pelo capital científico tradicional. Ao mesmo tempo, esse envolvimento também impacta em uma estruturação menos rígida do campo científico, de suas linguagens disciplinares e de seus códigos sociais, tornando-o mais permeável e menos delimitado em termos epistemológicos. Essas características, por sua vez, traduzem-se em desafios para o reconhecimento social da educação como ciência.

A análise desses dados permitiu algumas delimitações e sinalizações. Respostas mais avançadas estão sendo buscadas com as entrevistas, que serão objeto de outra discussão, como é o caso do caráter da liderança de grupos e o que isso representa na acumulação de capital científico, tema a ser tratado em outro artigos.

#### **Referências:**

BOURDIEU, Pierre. O Campo Científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Unesp, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção:** crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2011.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Geocapes**. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 e Elaboração da Agenda Nacional de Pesquisa. **Relatório Final:** 2013. Brasília: Capes, 2013. Disponível em: <<http://capes.gov.br/images/stories/download/PNPG-Relatorio-Final-11-12-2013.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Resolução Normativa n. 28/2015**. Brasília, 2015. Disponível em: <[http://www.cnpq.br/web/guest/view/-/journal\\_content/56\\_INSTANCE\\_0oED/10157/2958271](http://www.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/2958271)>. Acesso em: 27 abr. 2016.

FIORIN, José Luiz. Internacionalização da Produção Científica. **Revista Brasileira da Pós-Graduação**, Brasília, v. 4, n. 8, p. 263-281, dez. 2007.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação**. 2014. Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_educacao\\_superior/sinopse\\_educacao\\_superior\\_2014.zip](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2014.zip)>. Acesso em: 27 abr. 2016.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, maio-ago. 2002.