

Karine Porto Lopes Ono

O JOGO JOGADO NO CAMPO ACADÊMICO-UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO: UMA
ANÁLISE BOURDIEUSIANA DE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO

Rondonópolis – MT
2021

Karine Porto Lopes Ono

O JOGO JOGADO NO CAMPO ACADÊMICO-UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO: UMA
ANÁLISE BOURDIEUSIANA DE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Merilin Baldan.

Rondonópolis – MT
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

O58j Ono, Karine Porto Lopes.
O jogo jogado no campo acadêmico-universitário brasileiro : uma análise
bourdieusiana de um programa de pós-graduação em educação / Karine Porto Lopes
Ono. -- 2021
147 f. ; 30 cm.

Orientadora: Merilin Baldan.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de
Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Rondonópolis, 2021.
Inclui bibliografia.

1. Campo científico. 2. Educação superior. 3. Pós-graduação. 4. Pierre Bourdieu.
I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis
CEP: 78735-901 - RONDONÓPOLIS/MT
Tel: (66) 3410-4035 - Em ail: ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: "O JOGO JOGADO NO CAMPO ACADÊMICO-UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO:
UMA ANÁLISE BOURDIEUSIANA DE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO"**

AUTOR: Mestranda Karine Porto Lopes Ono

Dissertação defendida e aprovada em 25/02/2021.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador	Doutor(a)	Merilin Baldan
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso		
Examinador Interno	Doutor(a)	Nivaldo Alexandre de Freitas
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso		
Examinador Externo	Doutor(a)	Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
Instituição: Universidade Federal de São Carlos - UFSCar		
Examinador Suplente	Doutor(a)	Érika Virgílio Rodrigues da Cunha
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso		

RONDONÓPOLIS, 27/02/2021.

AGRADECIMENTOS

A conclusão do mestrado em Educação não é uma conquista individual. Para que ela fosse possível, um grupo de pessoas muito especiais teve participação essencial. Portanto, agradeço imensamente a todos aqueles que participaram, direta ou indiretamente, deste processo:

Minha família, por serem meu alicerce, minha inspiração e meu porto seguro;

Meu esposo, por acreditar em mim e me incentivar constantemente a ir além e me tornar uma versão melhor de mim;

Meus filhos felinos, minha razão de sorrir;

Prof.^a Merilin Baldan, minha orientadora, amiga e comadre, pela parceria, colaboração e compromisso, por trazer Bourdieu de volta à minha vida e, claro, por trazer a Luna à minha vida;

Membros da banca, Prof.^a Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes, Prof. Nivaldo Alexandre de Freitas e Prof.^a Érika Virgilio Rodrigues da Cunha, pelo tempo dedicado para colaborar com o trabalho, pelas leituras atentas e contribuições preciosas;

Professores “Cristina”, “Fábio”, “Gilma”, “Helena” e “Marisa”, por terem aceitado participar desta pesquisa e disponibilizado seu tempo para contribuir com o trabalho;

Minhas queridas amigas Andressa e Dani, pessoas especiais enviadas por Deus, que me abraçaram e me acarinham em momentos cruciais e tornaram minha vida na UFMT e em Rondonópolis muito mais leve;

Minha irmã de coração Aura, parceirona de todos os momentos, que caminhou comigo do começo ao fim do mestrado, por todo incentivo, companheirismo, amizade e pela torcida sincera por meu sucesso;

Prof.^a Cecilia Fukiko Kamei Kimura, minha chefe no início do curso, pela compreensão da importância da realização do mestrado manifestada na flexibilização dos horários de trabalho para realização das disciplinas;

Equipe do PPGEdU, pela competência e dedicação, especialmente: Anabel de Col, pelas cobranças e pelos empurrõezinhos necessários; Danielle Ávila, pela paciência e disponibilidade para dar todos os esclarecimentos solicitados, às vezes até repetidamente; e equipes gestoras: professores Ademar de Lima Carvalho, Érika Virgilio Rodrigues da Cunha, Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues e Simone Albuquerque da Rocha, pela preocupação e dedicação com a vida acadêmica dos mestrandos;

Professores do mestrado, pelos valorosos ensinamentos;

Colegas de turma do mestrado, pelo companheirismo e pelas ricas trocas.

RESUMO

Esta pesquisa baseou-se na Teoria da Ação de Pierre Bourdieu, valendo-se dos conceitos de *habitus*, capital e campo para compreender a dinâmica de adoção de estratégias por um programa de pós-graduação de um câmpus interiorano de uma universidade federal do Centro-Oeste brasileiro e por seus professores, com vistas à acumulação de capitais valorizados no campo acadêmico-universitário e a um melhor posicionamento. Foram estabelecidos como objetivos específicos: a) identificar os capitais valorizados no campo da pós-graduação brasileira; b) caracterizar os capitais valorizados no programa estudado enquanto microcosmo do campo científico, identificando o peso de cada espécie de capital; e c) analisar como as condições objetivas de atuação, ou seja, as estruturas acadêmico-administrativas da pós-graduação brasileira, da instituição e do programa de pós-graduação estudado influenciam nas decisões dos docentes quanto às diversas atividades acadêmicas e no desempenho do programa. A coleta de dados foi delimitada aos anos de 2017 e 2018 e se deu a partir dos registros dos professores na Plataforma Lattes, dos documentos institucionais referentes às suas atividades acadêmicas e de entrevistas realizadas com cinco deles, incluindo a coordenadora do programa. A partir de levantamento histórico da constituição do campo acadêmico-universitário brasileiro, ressaltamos que ele tem sido historicamente permeado por disputas que vão além daquelas que lhe são específicas, com a intromissão de capitais e regras exógenas. Assim, confirmou-se o apontado por pesquisadores da educação superior brasileira em relação à crescente redução da autonomia do campo e à tendência de uma postura pouco reativa por parte das universidades, o que, no âmbito da pós-graduação, está fortemente ligado ao sistema de avaliação, que submete os programas a uma lógica tecnicista e mercadológica e vincula o financiamento à nota obtida. Decorre desta realidade uma ambiguidade nas posturas dos agentes, que, por um lado, condenam a lógica imposta, mas, por outro, submetem-se a ela para garantir a manutenção do espaço social, o que se explica pela incorporação da *illusio* do campo. No nível macro do campo, a pesquisa verificou o peso dos capitais: econômico, traduzido em recursos para a garantia do funcionamento do sistema e em financiamentos de pesquisas; político, fortemente ligado à ocupação de cargos; e o científico “puro”, relacionado, principalmente, aos títulos e às publicações em revistas científicas de prestígio. Além desses capitais, cujo valor se reflete localmente no programa estudado, a pesquisa indicou uma relação de favorecimento no que tange ao posicionamento dos professores quanto maior o seu tempo de atuação na pós-graduação e o volume acumulado de capital social, enquanto espécie de capital político. Os resultados apontaram, ainda, uma tendência de favorecimento interno, em termos de conferência de autoridade científica e legitimação pelos pares, aos docentes com formação específica ou proximidade mais estrita na carreira com a educação como área disciplinar. O estudo verificou os esforços do programa e seus docentes, destituídos de força no campo do poder, tanto em nível local quanto nacional, para atender aos critérios mínimos de funcionamento. Entre os entraves identificados como parte do seu contexto objetivo de ação, destacam-se a intensificação do trabalho e um desproporcional arrocho de prazos, agravados por uma infraestrutura deficitária, e, por fim, a localização geográfica, como fator obstaculizante à consolidação de redes de colaboração e à visibilidade no campo.

Palavras-chave: Campo científico; Educação superior; Pós-graduação; Pierre Bourdieu.

ABSTRACT

This research used Pierre Bourdieu's Theory of Practice and the concepts of habitus, capital and field to understand the dynamics of strategy adoption by a graduate program and the professors involved, in order to accumulate capitals valued in the academic field to win positions. The specific objectives established were: a) identify the capitals that are valued in the Brazilian graduate education field; b) characterize the capitals valued in the graduate program studied, it being a micro sphere of the scientific field, and identify the weight of each form of capital; and c) analyze how the objective conditions of action, *i. e.*, the academic and administrative structures of the Brazilian graduate system, of the institution and of the program studied, influence the decisions of the professors concerning their several academic activities and the performance of the program. The data collected refer to the years 2017 and 2018 and were extracted from the Lattes Platform, institutional reports on the professors' activities and from interviews conducted with six of them, including the coordinator at the time. Our historical review of the Brazilian academic field constitution showed that it has been historically permeated with struggles that go beyond its own, with the intrusion of external capitals and rules. Thus, this study confirmed the decreasing autonomy of the field as well as the tendency to a non-reactive posture of the universities, which have been pointed by researchers of the Brazilian higher education. At the graduate level, that is a result of the evaluation system, which imposes a market logic to the programs and ties together financial resources and scores. As a result, the agents show an ambiguous posture. On the one hand, they condemn that logic and, on the other, subjugate to it in order to guarantee the existence of that social space, which occurs due to the incorporation of the *illusio* of the field. At the macro level of the field, the study verified the weight of the following capitals: economic, translated into resources for the system maintenance and into research financing; political, closely related to the occupancy of recognized official positions; and the "pure" form of scientific capital, mainly related to the academic titles and to publications in prestigious journals. Besides those capitals, whose value reflects locally on the program studied, the research indicated advantages to those professors who accumulate more time in the field and more social capital, this being a form of political capital. The results also showed internal advantages in terms of scientific authority and peer legitimation, for the agents whose academic studies have always focused on the educational area or whose careers have always been closely connected to it. The study verified the effort of the program, as well as of its professors, to meet the criteria demanded to keep operating, although lacking forces in the power field. Among the obstacles identified in its social objectified conditions are the intensification of workload, a disproportionate time reduction for deadlines, aggravated by a deficient infrastructure, and, lastly, its geographic position, which inhibits the consolidation of social networks and the visibility in the field.

Keywords: Scientific field; Higher education; Graduate education; Pierre Bourdieu.

LISTA DE SIGLAS

ABC	Academia Brasileira de Ciências
ABE	Associação Brasileira de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FAP	Fundação Estadual de Apoio à Pesquisa
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto Federal de Educação e Tecnologia
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-graduação
PPG	Programa de Pós-graduação
PT	Partido dos Trabalhadores
REA	Relatório Eletrônico Anual
SINAES	Sistema de Avaliação da Educação Superior
SNPG	Sistema Nacional de Pós-graduação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 JUSTIFICATIVA	14
1.2 PROBLEMA.....	16
1.3 OBJETIVOS	16
1.4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	16
2 A PRAXIOLOGIA BOURDIEUSIANA: TEORIA DA AÇÃO E CONCEITOS FUNDAMENTAIS	19
2.1 <i>HABITUS</i>	20
2.2 CAPITAL	21
2.3 CAMPO (E A INTER-RELAÇÃO COM AS DEMAIS “FERRAMENTAS DE PENSAR”).	23
2.3.1 <i>Os campos e os limites de sua autonomia</i>	28
2.3.2 <i>A academia e o interesse desinteressado</i>	30
3 PRINCÍPIOS E ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	34
3.1 ASPECTOS DA ÉTICA NA PESQUISA.....	36
3.2 DEFINIÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	37
3.3 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	39
4 CAMPO ACADÊMICO-UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO	45
4.1 A INTELLECTUALIDADE E A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO ACADÊMICO-UNIVERSITÁRIO NO BRASIL	46
4.2 A AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA EM RISCO	68
4.3 PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: EVOLUÇÃO, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO .	72
5 CONSTRUINDO O OBJETO: DE ONDE FALA O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO?	80
5.1 O TRABALHO DOCENTE NA INSTITUIÇÃO.....	87
5.2 OS PROFESSORES-AGENTES: “TODO PONTO DE VISTA É A VISTA DE UM PONTO”	89
5.2.1 <i>Trajatórias individuais e constituição de um habitus acadêmico</i>	92
5.3 CAPITAIS EM JOGO E ESTRATÉGIAS: COMO E PELO QUE JOGAM OS AGENTES?	99
5.4 CONTRA QUE(M) JOGAM OS AGENTES?	114
5.5 NOSSA REPRESENTAÇÃO DO OBJETO: UMA ANÁLISE EM LINHAS GERAIS	127
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICE A – Roteiros das entrevistas	143

1 INTRODUÇÃO

Aprender a ler o mundo é iniciar um percurso permanente, para o qual não há saída ou retorno. Uma vez reveladas à visão certas dissimulações cotidianas, elas não tornam a se encobrir e, a partir daí, toda ação e relação social passa a ser vista, interpretada e vivida de forma diferente. Em meu caso, as principais revelações sobre essas dissimulações partiram das leituras do sociólogo francês Pierre Bourdieu, ainda na graduação em Pedagogia.

Aqueles estudos iniciais configuraram uma espécie de alfabetização sociológica e política, representando uma imensurável influência em minha formação humana, acadêmica, profissional e política que inseriram o autor, definitivamente, no rol dos indispensáveis ao meu regime de leituras, como bem colocou Catani (2002).

Anos depois, reencontro-o e me apoio em seus estudos no esforço de melhor compreender o espaço em que atuo, na posição de mestrandia em educação e servidora técnico-administrativa em educação em um câmpus interiorano de uma universidade federal no Centro-Oeste do Brasil. Trabalhando diretamente com docentes do magistério superior, enxergo com olhar atencioso e curioso a dinâmica das práticas que se realizam na universidade enquanto espaço social, bem como as leis – internas e externas – que nela interferem. A obra de Bourdieu oferece ferramentas que contribuem significativamente para pensar a prática desses profissionais, fazendo-se fundamental expor, para início de conversa, o que envolve o trabalho do professor universitário.

O exercício do magistério superior nas universidades federais abarca atividades diversas. Nas Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras (IFES), o regime de trabalho docente pode ser parcial (20 horas semanais) ou integral (40 horas semanais, com ou sem dedicação exclusiva), havendo uma relativa flexibilidade para distribuição das atividades acadêmicas dentro da carga horária de trabalho semanal. Para a carga horária de aulas, há limites mínimos e máximos estabelecidos pela Portaria MEC nº 475/1987: mínimo de oito horas semanais, para todos os regimes, e máximo de 60% e 50% da carga horária, respectivamente, no regime de vinte horas e nos de quarenta e de dedicação exclusiva.

No âmbito das atividades relacionadas ao ensino, além da variedade de níveis e modalidades em que os professores podem se engajar (graduação, pós-graduação *lato sensu*, pós graduação *stricto sensu*, ensino a distância) há aquelas que extrapolam o espaço da sala de aula, como a orientação de alunos e a participação em bancas de defesa e de qualificação. Além do ensino, a

extensão e a pesquisa completam o tripé que compreende princípio constitucional a ser seguido pelas universidades¹.

No âmbito da extensão, em geral o pilar mais negligenciado no espaço universitário, há uma variedade de modalidades possíveis, desde ações pontuais, como eventos e minicursos, até projetos ou programas permanentes de frequência regular. Já no domínio da pesquisa, incluem-se o envolvimento em projetos, seja coordenando ou integrando como membro, a participação em redes e grupos de pesquisa e a publicação de artigos, livros e outros materiais que registrem o conhecimento produzido. No caso dos docentes atuantes na pós-graduação, é ainda mais intenso o trabalho de produção de conhecimento, assim como os esforços para fazê-lo circular, visto que a pós-graduação é o espaço universitário da pesquisa por excelência.

Como atividade própria da instituição universitária organizada a partir do princípio da gestão democrática, figura também a composição de comissões e conselhos para representação de categorias. Há, ainda, aquelas comissões necessárias para a manutenção do funcionamento da própria universidade, que podem envolver tanto questões acadêmicas, como as comissões de avaliação institucional e autoavaliação de curso, quanto pontos exclusivamente administrativos ou burocráticos, como as comissões para avaliação de progressão funcional. Considerem-se ainda aquelas comissões ou grupos de trabalho eventuais constituídos para fins específicos, como processos disciplinares e sindicâncias, ou discussões de questões pontuais.

Sinalizamos, neste início de discussão, que há um movimento perigoso de controle social da universidade por meio de avaliações de desempenho, que ameaçam sua autonomia e impactam o trabalho docente, problemática da qual trataremos na seção 4 do trabalho.

Evidencia-se, a partir do exposto, que o trabalho do professor universitário extrapola os limites da sala de aula, contrariando um discurso que vem sendo equivocadamente disseminado que reduz ao ensino a atividade docente do magistério superior². Isto posto, e considerando que há uma relativa flexibilidade para a distribuição de atividades dentro de sua carga horária de trabalho semanal, esta pesquisa surgiu do interesse de compreender o que orienta esses profissionais nas

¹ O artigo 207 da Constituição Federal indica a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão como princípio a ser obedecido pelas universidades.

² Considere-se, por exemplo, a fala do ex-ministro da Educação, Abraham Weintraub, no 21º Fórum Nacional de Educação Superior Particular, no dia 26 de setembro de 2019: “Eu tenho que ir atrás de onde está a zebra mais gorda, que é o professor de uma federal, com dedicação exclusiva, que dá oito horas de aulas por semana e ganha de R\$ 15 mil a R\$ 20 mil por mês.” (ALFANO, 2019).

suas práticas quanto às escolhas, engajamento e desempenho das diversas atividades que seu campo inclui.

Decidimos partir das pesquisas de Bourdieu, especialmente sua teoria da prática e seu trabalho sobre o campo científico, para compreender essa dinâmica e as especificidades do universo acadêmico-universitário. A opção pelo termo “acadêmico-universitário” (que substituiu o inicialmente adotado “científico-acadêmico” e, posteriormente, “acadêmico-científico”) foi feita após discussões, consultas e reflexões diversas. Hey (2008) optou por trabalhar com “campo acadêmico” e não “campo científico” por compreender que, “no Brasil, tem-se mais presente a ideia de academia – de Platão –, com cada área do conhecimento sendo uma espécie de sociedade de caráter científico e com membros próprios, mas que tem um ethos comum global” (p. 15-16). Para a autora, o que define o campo acadêmico é a institucionalização da produção do conhecimento, envolvendo principalmente, mas não exclusivamente, a ideia de universidade.

Considerando que a presente pesquisa trata de questões essencialmente universitárias, que a universidade é entendida como um espaço do campo acadêmico e que a ciência está contida no campo acadêmico-universitário, decidiu-se pela adoção dessa nomenclatura. Esclarecemos, no entanto, que, em dados momentos, quando a discussão se aplicar a contextos mais amplos, utilizaremos outras possibilidades de terminologia.

As pesquisas de Bourdieu acerca do campo científico são mais amplas e se aplicam a espaços mais variados de produção do conhecimento. Resistindo a possíveis constrangimentos, censuras ou impedimentos provocados pelo fato de ele próprio figurar entre os agentes desse campo, o autor fundamentou sua análise do campo científico na ideia de que este compreende, como todos os demais campos, um espaço de disputas e relações de poder. Nesse espaço, os agentes são, ao mesmo tempo, clientes e concorrentes uns dos outros (BOURDIEU, 1983b, 2017), na medida em que os produtos de seu trabalho circulam entre eles (sabe-se que a produção científica, mesmo sendo publicada e publicizada, é consumida principalmente pelos próprios agentes do campo científico, ou seja, outros pesquisadores) e, ao mesmo tempo, esse mesmo grupo de pessoas que “consome” o trabalho umas das outras compete entre si dentro do campo, ainda que essa competição não seja necessariamente declarada.

Sendo assim, as ações praticadas por esses agentes não são gratuitas, ou seja, são movidas por algum tipo de interesse ou possibilidade de ganho, o que decorre, por sua vez, de regras de funcionamento específicas de cada campo, com parcial autonomia, que definem o que tem e não

tem valor no campo, o que se pode e não se pode fazer e/ou dizer, as formas possíveis e funcionais de adquirir e acumular força e poder etc.

Na perspectiva bourdieusiana, cada espaço social compreende um caso particular em um universo de possíveis, ou seja, apresenta particularidades, mas está submetido a uma estrutura que o conforma. O caso particular tomado como objeto desta pesquisa é um programa de pós-graduação (PPG) em Educação de uma universidade federal brasileira, no qual foram buscadas, em consonância com Bourdieu (2011), regularidades que compõem “as estruturas constitutivas de um tipo particular de meio” (BOURDIEU, 1983a, p. 60) – neste caso, o acadêmico-universitário.

Neste estudo, o programa é analisado tanto como um subcampo do campo acadêmico-universitário, com suas leis próprias e um grau de autonomia relativo, quanto como um agente do campo, que, submetido a certas condições objetivas, ocupa uma posição no “jogo”³ e, a partir dela, desenvolve estratégias para acumular capitais que favoreçam seu posicionamento. São também agentes os docentes credenciados ao programa, considerados individualmente.

Partindo da compreensão de que “não há ‘escolha’ científica [...] que não seja uma estratégia política de investimento objetivamente orientada para a maximização do lucro propriamente científico” (BOURDIEU, 1983b, p. 126-127), as decisões dos professores-pesquisadores universitários referentes ao envolvimento em atividades acadêmicas refletem também estratégias para jogar o jogo.

Contudo, ressaltam-se, a partir do que recomenda Bourdieu, as implicações da “importação intelectual” de ideias. O autor desenvolveu seus estudos com base no campo científico francês e, segundo ele, “as trocas internacionais são submetidas a um determinado número de fatores estruturais que são geradores de mal-entendidos” (BOURDIEU, 2002), de modo que o contexto de recepção de uma obra ou de uma ideia, não sendo o mesmo de sua produção, pode interferir diretamente em sua apreensão, representação e significação. Assim, reconhecem-se e ressaltam-se nesta pesquisa as particularidades do objeto estudado e as limitações impostas por essa chamada “importação intelectual” das ideias bourdieusianas.

Isto posto, esta pesquisa propõe o estudo de um PPG de um câmpus interiorano de uma universidade federal na região Centro-Oeste do Brasil, com foco nos anos de 2017 e 2018, voltado

³ Metáfora utilizada por Bourdieu para explicar sua concepção de vida em sociedade como um conjunto de práticas de agentes (jogadores) que atuam, de maneira relacional, orientados “por uma lógica de competição, de concorrência ou de luta” e que “dispõem de recursos desiguais (capitais) e estão interessados em manter ou melhorar suas posições dentro do jogo” (SEIDL, 2017, p. 241).

à investigação do envolvimento e desenvolvimento pelos professores vinculados em atividades acadêmicas diversas, buscando identificar o que orienta suas decisões na distribuição da carga horária de trabalho, bem como compreender as estratégias – conscientes ou não – utilizadas para seu posicionamento no campo.

É preciso salientar que esta pesquisa foi proposta e conduzida com uma absoluta clareza quanto ao fato de que as leituras e análises dela advindas compreendem representações produzidas a partir de um ponto de vista, embora tenha havido um empenho na tentativa de atenuar essas interferências.

1.1 JUSTIFICATIVA

O funcionamento sistematizado do ensino superior e sua organização no modelo universitário no Brasil são bastante recentes, o que aumenta a pertinência de estudos que esmiúcem, sob óticas diversas, a lógica do campo universitário brasileiro e possibilitem uma melhor compreensão do mesmo. Esta pesquisa compreende uma via para o aprofundamento de conhecimentos quanto ao ensino superior brasileiro, especialmente o sistema nacional de pós-graduação, no que diz respeito a questões estruturais, legais e políticas, com o potencial de instrumentalizar os agentes do campo para decisões e ações dirigidas e fundamentadas.

A proposta é de uma análise de viés sociológico a partir da ótica de Pierre Bourdieu, reconhecendo a riqueza do legado de sua obra para a compreensão do universo acadêmico-universitário. Considerando a resistência – e até certa negligência – por alguns grupos de estudiosos em relação ao autor, incluindo pesquisadores da área educacional, trazê-lo para discussões como esta, para além do óbvio potencial científico, tem uma motivação que configura um ato de comprometimento com a disseminação de seu trabalho e a garantia de que permaneça fundamentando a investigação e o desvelamento das mais variadas questões sociais.

Uma contribuição esperada com os resultados deste trabalho é a possibilidade de que os agentes reconheçam-se como parte da estrutura, como sujeitos que jogam, investem, disputam e vislumbram ocupar certas posições no campo, e, reconhecendo-se como tais, ampliem seu olhar sobre o jogo do qual participam e engajem-se conscientemente no mesmo. Considere-se o que apontou Bourdieu sobre a possibilidade oferecida pela análise sociológica de oferecer “alguns dos meios mais eficazes de acesso à liberdade que o conhecimento dos determinismos sociais permite

conquistar contra os determinismos” (BOURDIEU, 2011, p. 11-12), ou seja, conhecer os determinismos sociais é equipar-se contra eles.

Dentro do campo acadêmico-universitário, as instituições de ensino superior (IES) também constituem-se como agentes e disputam entre si posições de destaque que lhes assegurem algum tipo de lucro. Embora nos posicionemos criticamente contra a ótica competitiva e meritocrática que tem servido de pano de fundo para as políticas públicas para a educação superior e a pós-graduação, sabemos que a pós-graduação é uma das vias institucionais para o acúmulo de capitais de valor no campo, impactando no ranqueamento nacional das IES, medido pelo Índice Geral de Cursos (IGC), um indicador de qualidade governamental utilizado para avaliar as instituições e que compõe a base de cálculo para distribuição de recursos orçamentários. Portanto, investir na produção de conhecimento tendo a pós-graduação como objeto contribui, para além da visibilidade no campo, para a busca de recursos para o desenvolvimento e crescimento da instituição.

Além disto, é preciso apontar que o então câmpus universitário que abrigava o programa pesquisado encontra-se em um momento transitório e decisivo, já que está em processo de desmembramento e emancipação. A lei de criação da nova universidade foi sancionada em março de 2018⁴, mas foi apenas em dezembro de 2019 que as primeiras ações oficiais foram realizadas, com a posse de uma reitora *pro tempore*.

A criação da nova universidade se dá em um contexto de reconfiguração do campo acadêmico-universitário no Brasil, em que as políticas educacionais se pautam em critérios mercadológicos que visam prioritariamente ao atendimento de demandas que não são próprias ao campo educacional. Tal lógica vem sendo adotada há algumas décadas na educação brasileira, com intensidade permanentemente ascendente.

Um outro perigoso fenômeno vem sendo observado no país em tempos recentes. A ciência tem sofrido uma grave desvalorização, que se reflete nos cortes de investimento e recursos para a produção do conhecimento e na própria descrença em relação a esse conhecimento científico. O atual governo brasileiro tem demonstrado, em diferentes situações, seja por meio de declarações públicas ou atos oficiais e não oficiais, pouco apreço pelo conhecimento científico e um total desrespeito com as instituições universitárias. Assim, as particularidades do momento histórico,

⁴ A fim de garantir o anonimato dos professores participantes da pesquisa, optou-se pela não divulgação dos nomes do programa e da instituição, o que impede, conseqüentemente, referenciar a lei de criação da nova universidade.

político e econômico em que se propõe esta pesquisa justificam um estudo que investigue como o campo tem respondido às transformações sofridas e suas novas demandas.

Nesse contexto, a relevância desta pesquisa está na possibilidade de apresentar resultados que favoreçam a compreensão das relações que se dão entre os agentes envolvidos e do que orienta suas ações e decisões na instituição. Em nível local, essa compreensão poderá fundamentar ações e transformações necessárias para a estruturação, desenvolvimento, fortalecimento e consolidação da nova universidade. De um ponto de vista mais amplo e apropriando-se mais uma vez do pensamento bourdieusiano, o caso estudado, embora particular, reflete regularidades estruturais, de modo que os resultados obtidos podem auxiliar na compreensão de outros casos.

1.2 PROBLEMA

A pesquisa está sendo desenvolvida a partir da seguinte questão: como têm atuado o programa de pós-graduação em Educação selecionado e seus docentes para a acumulação de capitais a fim de melhorar ou manter o posicionamento no campo acadêmico-universitário?

1.3 OBJETIVOS

Como objetivo geral, intenta-se com este trabalho compreender a dinâmica de adoção de estratégias por um programa de pós-graduação e por seus professores com vistas à acumulação de capitais valorizados no campo acadêmico-universitário para um melhor posicionamento.

Foram estabelecidos como objetivos específicos: a) identificar os capitais valorizados no campo da pós-graduação brasileira; b) caracterizar os capitais valorizados no programa estudado enquanto microcosmo do campo científico, identificando o peso de cada espécie de capital; e c) analisar como as condições objetivas de atuação, ou seja, as estruturas acadêmico-administrativas da pós-graduação brasileira, da instituição e do programa de pós-graduação estudado influenciam nas decisões dos docentes quanto às diversas atividades acadêmicas e no desempenho do programa.

1.4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Para demonstrar como se tem jogado o jogo e como se manifestam as relações de poder e força no caso particular do PPG estudado, a dissertação foi organizada em seis seções. Na

introdutória, são apresentadas as motivações da autora para a pesquisa e para a escolha do referencial teórico-metodológico, bem como a justificativa da relevância do trabalho, o problema definido e os objetivos estabelecidos.

A segunda seção, intitulada “A praxiologia bourdieusiana: teoria da ação e conceitos fundamentais”, apresenta a teoria da ação desenvolvida por Bourdieu, por meio da qual ele busca compreender e explicar as questões subjacentes à prática humana nas relações sociais. Além disso, são expostos os conceitos e noções que compõem tal teoria e dos quais a presente pesquisa se apropria – *habitus*, capital e campo. São discutidas, ainda, as especificidades do campo científico, esclarecendo suas formas próprias de força e poder e as implicações do seu grau de autonomia.

Na terceira seção, “Princípios e encaminhamentos metodológicos”, afirma-se a adoção do trabalho de Pierre Bourdieu também como referencial metodológico e explicitam-se os procedimentos metodológicos adotados: a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), a escolha dos sujeitos para as entrevistas, o trabalho de coleta de dados e os procedimentos analíticos.

A seção 4 é intitulada “Campo acadêmico-universitário brasileiro” e dá início ao trabalho de contextualização do objeto para sua posterior construção. Nela é apresentado um levantamento histórico com enfoque na constituição de um campo intelectual no Brasil, bem como de seu jovem campo universitário, demonstrando as sempre presentes disputas e adoções de estratégias pelos envolvidos no jogo. Além disso, são destrinchados aspectos do sistema de pós-graduação brasileiro referentes a sua organização, seu funcionamento, à avaliação pela CAPES e outras questões fundamentais para a compreensão do contexto objetivo de funcionamento dos programas.

A quinta seção compreende a etapa mais complexa do trabalho e é onde se dá a construção do objeto, onde são reunidos, apresentados e analisados todos os dados coletados para buscar posicionar o objeto no campo. Intitulada “Construindo o objeto: de onde fala o programa de pós-graduação em educação?”, a seção apresenta e contextualiza o PPG estudado e os professores participantes da pesquisa, buscando identificar suas trajetórias acadêmicas e a constituição do seu *habitus* acadêmico-universitário. Em outro momento, volta-se à análise dos movimentos dos agentes no campo, no intuito de identificar os capitais de valor e as estratégias adotadas. Na sequência, são discutidos, a partir das percepções expostas pelos professores entrevistados, os entraves impostos à universidade, ao trabalho docente no magistério superior e, especialmente, ao

funcionamento da pós-graduação no Brasil. Por fim, desenvolvemos algumas análises possibilitadas a partir do que construímos ao longo da seção.

Nas considerações finais do trabalho, apresentamos algumas reflexões possíveis a partir dos resultados da pesquisa, bem como as conclusões atingidas, avaliação do alcance dos objetivos propostos e algumas limitações da pesquisa identificadas.

2 A PRAXIOLOGIA BOURDIEUSIANA: TEORIA DA AÇÃO E CONCEITOS FUNDAMENTAIS

Bourdieu desenvolveu uma teoria da ação (ou da prática) na tentativa de explicar o que subjaz as práticas, condutas, pensamentos e comportamentos humanos. Nessa investida, rompeu com as duas principais tradições francesas à época – o estruturalismo e o existencialismo –, sem, contudo, desconsiderá-las (THIRY-CHERQUES, 2006). Partidário da multiplicidade de fontes epistemológicas e metodológicas, Bourdieu buscou superar as oposições entre o objetivismo estruturalista e o subjetivismo fenomenológico na explicação das condutas humanas, defendendo uma articulação dialética entre o agente social e a estrutura, de modo a reconhecer a interferência da agência na estrutura, mas com limitações e condicionamentos postos pela própria estrutura (BOURDIEU, 1983a; PINÇON; PINÇON-CHARLOT, 1999; THIRY-CHERQUES, 2006; SILVA, 2016; GRENFELL, 2018).

A abordagem epistemológica de Bourdieu, nomeada pelo próprio autor como conhecimento praxiológico (BOURDIEU, 1983a), é marcada por uma espécie de variação estruturalista, na medida em que concebe que há relações objetivas que condicionam as práticas dos agentes e suas representações do mundo. Entretanto, o autor não nega a ação dos agentes nas estruturas sociais e admite a dinamicidade e instabilidade das mesmas (THIRY-CHERQUES, 2006), diferindo da perspectiva estruturalista tradicional, na qual

[...] o ator social se apresenta necessariamente como simples executor da estrutura, ou seja, a ação é compreendida como subproduto de uma abstração como “a cultura”, “a estrutura”, “a língua”. O agente social aparece, portanto, como mero executante de algo que se encontra objetivamente programado e que lhe é exterior. (ORTIZ, 1983, p. 11).

Contra o referido subjetivismo fenomenológico, Bourdieu argumenta que se contemplam na análise as ações e interações sociais, mas se exclui justamente a questão das condições objetivas de possibilidade dessa experiência subjetiva, que são fundamentais para compreender a dinâmica dessas interações (NOGUEIRA, 2017). Tal crítica epistemológica é estendida a toda abordagem tida por ele como subjetivista que, conforme ressalta Nogueira (2017), além de não contemplar a questão das condições objetivas de ação, conduz a uma “concepção ilusória do mundo social, que confere aos sujeitos excessiva autonomia e consciência na condução de suas ações e interações” (2017, p. 26).

Assim, em seu conhecimento praxiológico, Bourdieu adota o termo “agente” (em lugar de “ator” ou “sujeito”, por exemplo) a fim de marcar o distanciamento das demais concepções e abordagens, e apresentando-o como uma alternativa às limitações nelas identificadas.

A noção de agente faz parte do esquema sistêmico e coerente de conceitos inter-relacionados e interconectados desenvolvidos por Bourdieu em sua vasta produção⁵ para dar conta de apreender e explicar a lógica do funcionamento social e das práticas. A compreensão dessas noções e conceitos é fundamental para o estudo de suas ideias e sua utilização na análise dos fenômenos sociais. A esse esquema conceitual o autor foi agregando conceitos no decorrer de sua carreira acadêmica para responder aos novos problemas e questionamentos que as pesquisas provocavam.

Maton (2017) destaca a “natureza entrelaçada” do *habitus*, do campo e dos capitais, os três principais conceitos ou as “três principais ‘ferramentas de pensar’” (MATON, 2017, p. 76) bourdieusianas, salientando que as práticas sociais resultam das relações do *habitus* com as condições objetivas em cada momento no campo, além da posse por cada agente de variados tipos e volumes de capitais.

Em virtude desse entrelaçamento dos conceitos bourdieusianos, que só fazem sentido se pensados juntos e em relação uns aos outros, apresentaremos suas definições individualmente, com fins didáticos.

2.1 *HABITUS*

O conhecimento praxiológico visa, para além de identificar as estruturas externas aos indivíduos, compreender como essas estruturas são internalizadas de modo a constituir um conjunto de disposições que, por sua vez, estruturarão e orientarão as ações, pensamentos e representações desses indivíduos. A essas disposições Bourdieu denominou *habitus*. Nesse sentido, o conhecimento praxiológico busca apreender “[...] a própria articulação entre os planos da ação ou das práticas subjetivas e o plano das estruturas, ou, como repetidamente diz o autor, captaria o processo de ‘interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade’” (NOGUEIRA, 2017, p. 27).

⁵ De acordo com Valle (2013, p. 413), “a obra de Pierre Bourdieu compreende mais de 300 publicações em diversas línguas, abrangendo uma multiplicidade de temas. Seus trabalhos têm influenciado estudos sobre arte, comunicação, linguagem, religião, economia, política, educação.”

A noção de *habitus* foi desenvolvida a fim de superar as visões concorrentes do estruturalismo e da fenomenologia e explicar a relação dialética entre estrutura e agência, admitindo tanto uma estrutura subjacente ao social, que inculca disposições nos agentes, independentemente de sua consciência e vontade (THIRY-CHERQUES, 2006), quanto a ação dos agentes (a partir das disposições internalizadas), visando à reprodução ou à subversão da regulação da estrutura.

É justamente o *habitus* que possibilita essa mediação entre o indivíduo e o social, na medida em que compreende esse conjunto de disposições internalizadas que programam o sujeito de um certo modo e orientam suas práticas e escolhas. Assim, se, por um lado, a ação humana se dá por uma estrutura estruturada, por outro, essa estrutura é também estruturante, uma vez que produz disposições que orientarão as condutas (BOURDIEU, 1983a). O *habitus* compreende esse conjunto de princípios geradores de práticas, posturas, gestos e pensamentos, que definem uma espécie de linguagem distintiva de um determinado espaço social e que são interiorizados ao longo da vida dos agentes e os predispõem a reproduzi-los (BOURDIEU, 2011). É dessa forma que os diferentes espaços sociais, assim como seus agentes, se distinguem.

O *habitus* é uma “espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação” (BOURDIEU, 2011, p. 42), é o que conforma as práticas dos agentes nos diferentes espaços sociais, carregando em si as leis de movimento do campo em que foi gerado e, sendo, portanto, o “princípio não escolhido de todas as escolhas” (WACQUANT, 2007). É nesse sentido que a autonomia e as liberdades individuais são reduzidas na concepção bourdieusiana.

2.2 CAPITAL

Em seus trabalhos, Bourdieu importou e ressignificou diversos termos da teoria econômica. O principal deles é “capital”, noção que está na base de sua compreensão das relações sociais enquanto parte de um mercado de trocas simbólicas, o qual coexiste com o mercado material. Na teoria de Bourdieu, o termo extrapola seu sentido estritamente econômico, mais comumente conhecido e difundido, e é empregado “num sistema mais amplo de trocas onde bens de tipos diferentes são transformados e trocados dentro de redes ou circuitos complexos dentro de campos diferentes, e entre eles” (MOORE, 2018, p. 136).

Nesse mercado de trocas simbólicas, os recursos utilizados para as trocas são o que chamamos de capitais, que assumem também a forma simbólica, sob variados tipos, de acordo com o contexto social em que circulam. Bourdieu (2001b, p. 295) afirma que “qualquer espécie de capital (econômico, cultural, social) tende (em graus diferentes) a funcionar como capital simbólico [...]” e chega a sugerir que o capital simbólico não constitui uma espécie particular de capital, sendo talvez mais apropriado falar em “efeitos simbólicos do capital”.

Tem-se, assim, que o capital econômico utilizado para as trocas econômicas é apenas um dos tipos de capital existentes – podendo, inclusive, ter efeitos simbólicos. Entretanto, embora seja o mais fundamental (MOORE, 2018), especialmente em sociedades capitalistas, ele tem valores variáveis em espaços e contextos sociais diferentes. Portanto, há esferas em que tipos de capital simbólico – cultural, social, científico, literário, etc. – podem ter mais valor do que o econômico. Em sua definição do conceito de capital, Moore (2018) afirma, em nota, o seguinte:

Isso abre a possibilidade de que, devido às *particularidades* do habitus, alguns grupos de classe baixa possam adquirir tipos de capital cultural que lhes confirmam vantagens em algumas áreas (p. ex., na educação) sobre alguns grupos de classe média: p. ex., altos níveis de aprendizado adquiridos num *habitus* doméstico em virtude, digamos, do ativismo político ou da herança de uma tradição de artesanato especializado ou de fervor religioso. (MOORE, 2018, p. 139, grifos do autor).

Além dos tipos, diferenciam-se também os estados em que podem existir os capitais. Há aqueles no estado objetivado, que correspondem àqueles bens de fato palpáveis; os no estado incorporado, que compõem o *habitus* e são utilizados como moeda de troca no mercado simbólico; e, finalmente, os capitais na forma institucionalizada, a qual “remete ao direito e ao reconhecimento dos capitais por instituições” (LEBARON, 2017, p. 101), como os diplomas, certificados e títulos, por exemplo.

A distribuição de capitais simbólicos entre os agentes é desigual e, conseqüentemente, confere níveis de força e poder distintos entre eles. A aquisição de capitais está diretamente atrelada ao *habitus* dos agentes, de modo que o conjunto de disposições interiorizadas por cada agente (seu *habitus*) favorecerá ou dificultará a acumulação dos diferentes tipos de capital. Nesse sentido, cabe indicar como o *habitus* opera nos esquemas de percepção dos agentes:

O capital simbólico, com as formas de lucro e de poder que assegura, só existe na relação entre as propriedades distintas e distintivas como corpo correto, língua, roupa, mobília [...] e indivíduos ou grupos dotados de esquemas de percepção e de apreciação que os

predispõem a *reconhecer* (no duplo sentido do termo) essas propriedades, ou seja, a instituí-los como estilos expressivos, formas transformadas e irreconhecíveis das posições nas relações de força” (BOURDIEU, 2013, p.111).

Saint Martin (2017) apresenta o capital simbólico como “um conjunto de propriedades distintivas que existem na e pela percepção de agentes dotados das categorias de percepção adequadas” (p. 111), o que impossibilita sua padronização e dificulta sua objetivação. Portanto, até mesmo para perceber o que tem valor em um espaço social, ou seja, para ter essa noção de distinção, é preciso ter interiorizadas as disposições para tal. Assim, se não se tem tais traços distintivos, não se percebe e nem se busca adquirir os capitais que oferecem lucro.

É essencial apontar uma diferença entre o capital econômico e o simbólico que é crucial para a compreensão da teoria de Bourdieu e de como opera o conceito de capital em seu sistema. Ele defende que tanto em um tipo de capital como no outro há uma natureza instrumental e carregada de interesses na troca, sendo a troca, portanto, “sempre um meio para um fim” (MOORE, 2018, p. 139). Porém, essa natureza é aparente e facilmente perceptível apenas no capital econômico. Outras formas de capital simbólico “negam e suprimem seu instrumentalismo ao proclamarem-se desinteressadas e de valor intrínseco” (MOORE, 2018, p. 139), mas Bourdieu expôs com seus estudos que a carga de todo capital simbólico, bem como as dinâmicas sociais estabelecidas para sua apropriação e acumulação, não se dá gratuitamente, mas envolvida por interesses específicos a cada espaço simbólico.

Essa questão será retomada na subseção seguinte, que apresenta a noção de campo e o funcionamento geral do sistema pensado por Bourdieu.

2.3 CAMPO (E A INTER-RELAÇÃO COM AS DEMAIS “FERRAMENTAS DE PENSAR”)

O campo é outra das noções bourdieusianas basilares e corresponde ao “espaço” onde se dão as relações sociais e em que cada agente (indivíduo, grupo ou instituição) ocupa uma posição, que será determinante na definição de suas ações, representações e escolhas. Conforme lembra Lahire, “as práticas e estratégias dos agentes só se tornam compreensíveis se forem relacionadas às suas posições no campo” (2017, p. 65).

Para Bourdieu, os diferentes campos (artístico, esportivo, científico, etc.) podem ser pensados como um jogo, em que os agentes ocupam posições mais ou menos favorecidas e disputam em lutas de força com vistas à manutenção ou à melhoria dessas posições. As definições

do que é considerado de valor ou prestígio e da hierarquia desse sistema se dão a partir de critérios específicos de cada campo, já que há uma propriedade de autonomia intrínseca à noção de campo. A questão será abordada na subseção 2.3.1.

Na teoria bourdieusiana, a economia de trocas simbólicas pela qual se dão as relações sociais impõe aos agentes predisposições para participar, ainda que não intencionalmente, do “jogo da troca”, ou seja, para agir em concessão sabendo que haverá alguma forma de retribuição pelo outro, que também é predisposto a agir de tal forma. Essa dinâmica de “troca de dádivas” não é declarada nem calculada, mas interiorizada por meio de mecanismos sociais e sustentada de forma implícita (BOURDIEU, 2011).

A partir dessa compreensão, Bourdieu evidenciou a não gratuidade ou aleatoriedade das práticas, já que elas se dão a partir de uma posição específica que as condiciona. Portanto, os agentes possuem interesses não declarados, a partir dos quais estabelecem-se disputas internas aos campos. Sobre elas o autor afirma:

Está nas ações e reações dos agentes que, a menos que se excluam do jogo, não têm outra escolha se não lutar para manter ou melhorar sua posição, contribuindo assim para fazer pesar sobre todos os outros as limitações, frequentemente vividas como insuportáveis, que nascem da coexistência antagonista. (BOURDIEU, 2001, p. 48).

Existe, pois, uma crença compartilhada entre os agentes naquilo que caracteriza o campo, que possibilita a manutenção dessa dinâmica e garante a própria existência do campo. A essa crença Bourdieu chamou de *illusio*, noção que se refere à aceitação e adesão pelos agentes do ponto de vista que constitui um campo e que permite seu funcionamento segundo suas regras próprias. Nesse sentido, os campos “podem ser compreendidos como meios de produção de capitais simbólicos de tipos diferentes e como reguladores da distribuição social desses capitais” (MOORE, 2018, p. 141).

Lahire (2017) ressalta que, apesar das lutas entre os agentes de um campo, o interesse de que ele exista é comum a todos, e, portanto, eles mantêm “uma cumplicidade objetiva’ para além das lutas que os opõem” (LAHIRE, 2017, p. 65). Para ter incorporada a *illusio* do campo, o agente deve ter incorporado o *habitus* próprio do campo. Assim, “apenas os que que tiverem incorporado o *habitus* próprio do campo estão em condições de disputar o jogo e de acreditar na importância dele” (LAHIRE, 2017, p. 26).

Nesse jogo, as posições mais privilegiadas são ocupadas por aqueles a quem as regras prevalentes no campo tendem a favorecer, até porque os ocupantes das posições superiores na

hierarquia do campo detém o controle das regras do jogo. Desse modo, aos que almejam melhorar seu posicionamento, não atendendo aos critérios valorizados no campo, resta a subversão em busca da mudança do estado das relações de força e da distribuição dos capitais valorizados no campo.

É a posse desses capitais que determina a força de cada agente e as posições ocupadas no campo, ao mesmo tempo em que as posições ocupadas impactam diretamente nas formas de acumulação e no volume de capitais acumulados. Os capitais valorizados dentro do campo atuam como uma espécie de arma de luta ou uma moeda de troca; é o que confere poder e força aos agentes. Para jogar o jogo e acumular capitais, os agentes desenvolvem estratégias (geralmente, mas não exclusivamente, inconscientes) a partir do *habitus* e da posição ocupada no campo. Segundo Bourdieu,

Os agentes sociais estão inseridos na estrutura e em posições que dependem do seu capital e desenvolvem estratégias que dependem, elas próprias, em grande parte, dessas posições, nos limites de suas disposições. Essas estratégias orientam-se seja para a conservação da estrutura seja para sua transformação, e pode-se genericamente verificar que quanto mais as pessoas ocupam uma posição favorecida na estrutura, mais elas tendem a conservar ao mesmo tempo a estrutura e sua posição [...] (2004, p. 29).

Conforme salienta Moore (2018, p. 140), ocorre nos campos simbólicos uma dinâmica arbitrária em que eles, “com base em seus princípios específicos, estabelecem hierarquias de discriminação (algumas coisas são melhores ou mais dignas do que outras)”. A distribuição de capitais entre os agentes é desigual e o volume acumulado de capitais lucrativos em cada campo define as posições nele ocupadas. Os agentes cujas predisposições favorecem a acumulação de capitais valorizados no campo tendem a obter mais sucesso no posicionamento (BOURDIEU, 2004), tendo o *habitus* papel fundamental na definição das posições.

Assim sendo, dependendo da posição do agente no jogo, suas estratégias e ações objetivarão a manutenção ou a subversão das leis do campo. Conforme Oliveira e Catani (2011, p. 16), as estratégias são “motivadas pelo interesse consciente ou inconsciente de lucro material e/ou simbólico” e o jogo é jogado “sem necessidade de raciocinar para fazer uma jogada racional no jogo, no espaço social, no campo – em pleno funcionamento – em movimento”.

Por meio dessas lutas travadas se constrói e se legitima a ordem vigente – ou seja, as regras do jogo –, que deve ser entendida, como aponta Miceli (1974, p. XXXVIII), “como um sistema de relações objetivas fundado na produção de bens econômicos e simbólicos cuja distribuição desigual resulta do passivo de lutas entre os grupos e/ou as classes”.

Bourdieu (2001, p. 49) afirma que “a relação, prática ou pensada, que os agentes mantêm com o jogo faz parte do jogo e pode estar no princípio de sua transformação”. Sobre essa propriedade dinâmica do campo e sua possibilidade de transformação, Wacquant (2017) salienta que as disposições adquiridas são duráveis, dotadas de uma “inércia incorporada”, mas não são eternas. Ele esclarece que o *habitus* é uma aptidão social e, portanto, varia conforme o tempo, o espaço e as relações de poder. Deste modo, não compreende uma cópia fiel de uma estrutura social específica, mas sim “um conjunto dinâmico de disposições sobrepostas em camadas que grava, armazena e prolonga a influência dos diversos ambientes sucessivamente encontrados na vida de uma pessoa” (WACQUANT, 2017, p. 215).

Assim, os agentes podem desenvolver um *habitus* que não o seu de origem e obter sucesso em campos cujas regras não lhes favorecem, ou, ainda, “lutar com as forças do campo, resistir-lhes e, em vez de submeter suas disposições às estruturas, tentar modificar as estruturas em razão de suas disposições, para conformá-las às suas disposições” (BOURDIEU, 2004, p. 28-29). Portanto, a estrutura dos campos não é estática e compreende “um estado das relações de força entre os agentes [...] que lutam para determinar a distribuição do capital específico” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 49).

Entretanto, o percurso tende a ser consideravelmente mais penoso àqueles que “adquirem, longe do campo em que se inserem, as disposições que não são aquelas que esse campo exige” (BOURDIEU, 2004, p. 28), correndo estes o risco do deslocamento, da defasagem, de estarem “mal em sua própria pele, [...] com todas as consequências que se possa imaginar” (p.29). O *habitus* específico de um campo funciona para esses agentes como um “direito de entrada” (BOURDIEU, 2001b). Sobre esse processo, Bourdieu afirma:

Na realidade, em lugar do *habitus* tácita ou explicitamente exigido, o novo postulante deve trazer para o jogo um *habitus* praticamente compatível, ou suficientemente próximo, e acima de tudo maleável e suscetível de ser convertido em *habitus* ajustado, em suma congruente e dócil, ou seja, aberto à possibilidade de uma reestruturação. (BOURDIEU, 2001b, p. 121).

Na praxiologia bourdieusiana, as ações sociais são concretamente realizadas pelos indivíduos, mas as chances de efetivá-las se encontram objetivamente estruturadas no interior da sociedade global (ORTIZ, 1983, p. 17). Em outras palavras, as práticas realizadas a partir do *habitus* se dão com base em uma antecipação pelos agentes das possíveis consequências e chances

objetivas de sucesso. Essa antecipação não é necessariamente calculada de modo consciente, mas é possibilitada a partir das disposições internalizadas. Assim, as ações “são objetivamente organizadas como estratégias sem ser de modo algum o produto de uma verdadeira intenção estratégica” (BOURDIEU, 1983a, p. 61).

Bourdieu observa uma correlação entre as probabilidades objetivas de sucesso, ou seja, as chances reais, e as aspirações subjetivas, ou seja, as motivações, e defende que essa relação determina os investimentos dos agentes. Para o autor,

[...] a avaliação subjetiva das chances de sucesso de uma ação determinada numa situação determinada faz intervir todo um corpo de sabedoria semiformal, ditados, lugares-comuns, preceitos éticos (“não é para nós”) e, mais profundamente, princípios inconscientes do *ethos*, disposição geral e transponível que, sendo o produto de um aprendizado dominado por um tipo determinado de regularidades objetivas, determina as condutas “razoáveis” ou “absurdas” (as loucuras) para qualquer agente submetido a essas regularidades. (BOURDIEU, 1983a, p. 62-63).

Portanto, trata-se de uma lógica social que tende a reproduzir a estrutura tal como ela está, haja vista a inculcação de disposições de cálculo de probabilidades a partir das condições objetivas presentes. Assim, em um grupo de indivíduos que partilham de condições objetivas similares, há uma tendência de homogeneidade de *habitus*, já que este se constitui a partir das posições sociais objetivamente ocupadas (MORAES, 2016). Bourdieu (2011, p. 21) indica que “uma das funções da noção de *habitus* é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes”. Nesse sentido, admite-se a existência de *habitus* coletivos (de grupos, categorias, profissões, áreas, instituições etc.). Sobre a construção do espaço social, Bourdieu (2011, p. 19, grifos do autor) afirma:

O espaço social é construído de tal modo que os agentes ou os grupos são aí distribuídos em função de sua posição nas distribuições estatísticas de acordo com os *dois princípios de diferenciação* que, em sociedades mais desenvolvidas [...] são, sem dúvida, os mais eficientes – o capital econômico e o capital cultural. Segue-se que os agentes têm tanto mais em comum quanto mais próximos estejam nessas duas dimensões, e tanto menos quanto mais distantes estejam nelas. As distâncias espaciais no papel equivalem a distâncias sociais.

Tem-se, então, considerando a incorporação de estruturas a partir das condições objetivas de cada espaço, que grupos de agentes pertencentes a um mesmo espaço tendem a compartilhar predisposições, ainda que os pesos dos capitais possuídos sejam variáveis e resultem em posicionamentos desiguais.

O campo, funcionando como um jogo e principalmente por meio da *illusio*, direciona as ações, as tomadas de decisão, os comportamentos, com os quais os agentes-jogadores não necessariamente estão de acordo em seus princípios teóricos e ideológicos. Todavia, são pressionados a adotar estratégias para, minimamente, se manter no jogo e, mais do que isso, melhorar seu posicionamento. Como afirma Lahire (2017, p. 28),

Os indivíduos percebem os elementos envolvidos nas situações, estabelecem seus objetivos prioritários e selecionam as estratégias a serem utilizadas em cada ação, sempre de acordo com seu sistema de disposições socialmente estruturado. Em outros termos, isso significa que os agentes não escolheriam seus cursos de ação de uma forma conscientemente calculada, considerando racionalmente os custos e benefícios de cada possibilidade alternativa de ação, mas que, inversamente, tenderiam a seguir os modos de comportamento característicos do seu grupo de origem.

Assim, embora o cálculo das possibilidades de sucesso não seja consciente e sim configurado socialmente, as ações tomam um sentido estratégico, na medida em que refletem o esforço pelo agente de se adequar às condições objetivamente lhe postas.

Para um maior esclarecimento da compreensão bourdieusiana da construção dos espaços sociais e das relações neles estabelecidas, a seção seguinte explora com maior profundidade a noção de campo no tangente à questão de sua autonomia.

2.3.1 Os campos e os limites de sua autonomia

A noção de campo surge no trabalho de Bourdieu como alternativa a interpretações opostas, mas igualmente equivocadas, quanto à compreensão dos mundos sociais e seu grau de autonomia em relação a questões e fatores a eles externos.

Ao tratar particularmente do mundo científico, o autor esclarece que se contrapõe tanto àqueles que defendem sua existência e perpetuação “como uma espécie de partenogênese, [...] fora de qualquer intervenção do mundo social” (BOURDIEU, 2004, p. 20), quanto aos representantes da tradição oposta, que propõem uma relação direta e limitada entre o mundo científico e os mundos social ou econômico.

Seu entendimento é o de que entre os dois extremos há um espaço onde os agentes do campo específico se inserem e estabelecem relações objetivas entre si, e onde vigoram leis próprias, orientadas por interesses próprios, ainda que sua autonomia seja parcial em relação ao

macrocosmo. Nesse espaço, ao qual chama de campo, “[...] a luta sempre se desenvolve sob controle das normas constitutivas do campo e valendo-se apenas das armas nele autorizadas [...]” (BOURDIEU, 2011b, p. 135). Bourdieu, em referência a Pascal, trata como arbitrária, tirana e ilegítima a utilização, em um campo, de capitais próprios a outro campo, afirmando que:

Há tirania, por exemplo, quando o poder político ou o poder econômico intervêm no campo científico ou no campo literário, quer diretamente, quer mediante um poder mais específico, como aquele exercido pelas academias, editores, comissões, ou pelo jornalismo [...], impondo-lhes suas hierarquias e buscando reprimir nelas a afirmação dos princípios específicos de hierarquização. (BOURDIEU, 2001b, p. 126).

O autor esclarece que o campo, que é um microcosmo do espaço global, é, como o macrocosmo, submetido a leis sociais, mas essas não são as mesmas. Aponta, ainda, que, embora esteja sujeito às imposições do macrocosmo, cada campo “dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial ou mais ou menos acentuada” (2004, p. 20-21). Portanto, há uma relativa autonomia do campo em relação ao macrocosmo, mas sem jamais deixar de ser por ele subjugado.

O grau dessa autonomia corresponde, grosso modo, à capacidade de resistir a pressões externas e fazer prevalecer as regras próprias do campo. Em outras palavras, o grau de autonomia de cada campo determina seu poder de *refração*, ou seja, sua capacidade de retraduzir demandas e pressões externas ao campo de forma a se tornarem irreconhecíveis como exógenas e não terem expressão no interior do campo, garantindo que permaneçam vigorando suas leis próprias.

Assim, quanto mais heterogêneo for um campo, ou seja, quanto mais for possível que demandas externas penetrem e interfiram em sua estrutura, menor o seu grau de autonomia e mais vulneráveis e enfraquecidas se tornam suas regras próprias. Entende-se, portanto, que toda pesquisa que se propõe a analisar um campo social e compreender as práticas de seus agentes deve levar em conta

[...] a natureza das pressões externas, a forma sob a qual elas se exercem [...], e sob quais formas se manifestam as resistências que caracterizam a autonomia, isto é, quais são os mecanismos que o microcosmo aciona para se libertar dessas imposições externas e ter condições de reconhecer apenas suas próprias determinações internas. (BOURDIEU, 2004, p. 21).

Partindo dessas elucidações quanto à teoria da prática e à noção de campo de Bourdieu, segue-se para a exposição de como as dinâmicas se dão especificamente no campo acadêmico-

universitário, o qual está contido no campo científico, amplamente explorado nos estudos de Bourdieu.

2.3.2 *A academia e o interesse desinteressado*

O campo científico, como qualquer outro campo social, possui “suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros”, mas “todas essas *invariantes* revestem formas específicas” (BOURDIEU, 1983b, p. 122, grifos do autor). Dessa forma, conforme ressalta Fernandes, há um condicionamento no espaço universitário e em suas relações possíveis que se dá “a partir das estruturas das relações objetivas existentes entre professores, estudantes, gestores e agências financiadoras e indutoras da produção acadêmico-científica” (2019, p. 924).

O campo científico se define como o espaço objetivo do jogo em que está em disputa o monopólio da autoridade científica (ou competência científica) nas diferentes áreas do conhecimento, lógica presente no mundo acadêmico-universitário, compreendido aqui como um subcampo ou microcosmo do campo científico. Oliveira e Catani (2011) afirmam que, nesse espaço,

A luta para adquirir uma posição dominante concretiza-se, muitas vezes, mediante ocupação de cargos, participação em comissões, busca de verbas, poder político de decisão, prêmios de reconhecimento, realização de consultorias etc. Acumular capital científico, portanto, representa a forma básica de adquirir essa espécie particular de capital tão importante no campo: a *autoridade científica*, ou melhor, a capacidade e a competência científica para falar e agir legitimamente. (OLIVEIRA; CATANI, 2011, p. 16, grifos dos autores).

A autoridade científica possui, necessariamente, duas dimensões que devem ser consideradas na análise das disputas travadas no campo e está associada aos interesses envolvidos (BOURDIEU, 1983b). Por um lado, há uma dimensão política (ou temporal) inerente aos conflitos que tem um significativo peso e força no campo científico. Na leitura de Bourdieu, o capital científico político diz respeito a

[...] um poder institucional e institucionalizado, que está ligado à ocupação de posições importantes nas instituições científicas, direção de laboratórios ou departamentos, pertencimento a comissões, comitês de avaliação etc. e ao poder sobre os meios de produção (contratos, créditos, postos etc.) e de reprodução (poder de nomear e de fazer as carreiras) que ela assegura (BOURDIEU, 2004, p. 35).

Por outro lado, tem-se o domínio das questões científicas de fato, que geram uma espécie de capital chamado por Bourdieu de capital científico “puro”. Este refere-se ao poder advindo do reconhecimento dos pares e do prestígio nos espaços mais consagrados do campo científico. Tal capital é adquirido a partir de “contribuições reconhecidas ao progresso da ciência, as invenções ou as descobertas (as publicações, especialmente nos órgãos mais seletivos e mais prestigiosos, portanto aptos a conferir prestígio [...])” (BOURDIEU, 2004, p. 36).

As duas espécies de capital científico são significantes para o posicionamento no campo e seu peso no total acumulado de capital varia para cada agente. Salienta-se, ainda, que a aquisição de cada espécie se dá de formas distintas, exigindo, portanto, estratégias distintas. Os professores do magistério superior, como agentes do campo acadêmico-universitário, atuam, consciente ou inconscientemente, orientados por estratégias que visam à acumulação desses capitais científicos e à ocupação de posições mais favorecidas no campo. Tal dinâmica influencia no engajamento dos docentes nas diversas atividades acadêmicas, já que estas possuem pesos diferentes e, portanto, contribuem desigualmente na acumulação de capitais.

Assim, para conquistar o monopólio da autoridade científica, os agentes buscam acumular capitais instrumentalizando-se, de forma indissociável porém com pesos diferentes, por um lado, com uma competência técnica, por meio de saberes e conhecimentos, e, por outro, com um poder simbólico, pelo reconhecimento e prestígio entre os pares (BOURDIEU, 1983b). Para elucidar e ilustrar essas duas dimensões indissociáveis e inerentes à autoridade científica, Bourdieu cita um trecho em que Reif expôs, anos antes, uma compreensão semelhante e que vale a pena ser inserido nesta discussão, por contribuir no esclarecimento da lógica dessa chamada “dupla face” da autoridade científica.

Um cientista procura fazer as pesquisas que ele considera importantes. Mas a *satisfação intrínseca e o interesse não são suas únicas motivações*. Isto transparece quando observamos o que acontece quando um pesquisador descobre uma publicação com os resultados a que ele estava quase chegando: fica quase sempre transtornado, ainda que o *interesse intrínseco* de seu trabalho não tenha sido afetado. Isto porque seu *trabalho não deve ser interessante somente para ele, mas deve ser também importante para os outros* (REIF, 1961, *apud* BOURDIEU, 1983b, p. 125, grifos do autor).

Compreende-se, assim, que no campo científico não basta possuir o capital intelectual e produzir conhecimento; a competência científica demanda também o reconhecimento social da

dimensão intelectual, que é o que confere legitimidade e, portanto, compreende uma outra espécie de poder que, embora não consista em critérios puramente científicos, também funciona no campo e é, portanto, considerada uma forma de capital científico que viabiliza a aquisição da autoridade científica. Oliveira e Catani (2011) destacam os conflitos políticos e ideológicos do campo acadêmico-universitário:

[...] o mercado dos bens e trocas universitárias ou acadêmico-científicas é um universo social de poder, de capital, de relações de força, de lutas para preservar ou transformar essas relações de força, de estratégias de manutenção ou de subversão e de interesse que se vincula às estruturas objetivas dos diferentes campos sociais, bem como às estruturas incorporadas do habitus. (OLIVEIRA; CATANI, 2011, p. 16-17).

Para a compreensão dessa lógica de funcionamento, é importante considerar a particularidade do campo acadêmico-universitário, na sua dimensão científica, de que seus agentes, produtores de conhecimento, são, simultaneamente, clientes e concorrentes uns dos outros, ou “adversários cúmplices” (BOURDIEU, 1983b, p. 153). Desse fato decorre a *illusio* própria do campo:

[...] a crença científica como interesse desinteressado e interesse pelo desinteresse, que leva a admitir, como se diz, que o jogo científico merece ser jogado, que ele vale a pena, e que define os objetos dignos de interesse, interessantes, importantes, capazes, portanto, de merecer o investimento. (BOURDIEU, 2004, p. 30).

É inerente ao campo científico essa forma de interesse que se pretende desinteressado, mas que na realidade se orienta “para a conquista do monopólio da autoridade científica, na qual competência técnica e poder simbólico se confundem inextricavelmente” (BOURDIEU, 2001b, p. 134). Esse tipo de interesse é despertado “pela forma organizada e regrada” como se realiza a competição científica, “pelos constrangimentos lógicos e experimentais a que está sujeita, bem como pelas finalidades de conhecimento nele almejadas” (BOURDIEU, 2001b, p. 134).

Partindo do entendimento de que os agentes favorecidos pelas regras do jogo e, portanto, bem posicionados, agem pela manutenção do estado estrutural do campo, Bourdieu afirma que esses dominantes tendem a “aderir à filosofia espontânea da ciência que se expressa na tradição positivista, forma de otimismo liberal que deseja que a ciência progrida pela força intrínseca da ideia verdadeira e que os mais ‘poderosos’ sejam também os mais ‘competentes’” (1983b, p. 154).

Está contida nesse discurso dos dominantes a lógica meritocrática do mundo científico, como aponta Fernandes (2019). Nas palavras de Oliveira e Catani (2011),

O sentido do jogo, especialmente para os dominantes do campo, expressa-se por meio dos julgamentos, das escolhas e das práticas acadêmicas interessadas na conservação das estruturas existentes de acumulação de prestígio simbólico, vantagens materiais e/ou formas particulares de poder. As estratégias científicas são, assim, motivadas pelo interesse consciente ou inconsciente de lucro material e/ou simbólico. (OLIVEIRA; CATANI, 2011, p. 16).

A partir do referencial teórico adotado para fundamentar este trabalho de pesquisa, parte-se de uma concepção que implica em inserir os intelectuais – no caso, os professores universitários – na condição de seres sociais, que, como quaisquer outros, estão sujeitos a uma estrutura, pondo “em questão as liberdades ilusórias” (BOURDIEU, 2011, p. 11) e sua “dignidade de ‘sujeitos’, que faz que eles vejam na análise científica das práticas um atentado contra sua ‘liberdade’ ou seu ‘desinteresse’” (BOURDIEU, 2011, p. 11).

Na sequência do trabalho, são explicitadas as bases e os procedimentos metodológicos utilizados.

3 PRINCÍPIOS E ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia adotada neste trabalho está em consonância com o referencial teórico de Pierre Bourdieu, compreendendo, como apontado por Thiollent (1987, p. 20-21), que as teorias sociológicas devem ser apresentadas “não como elementos de cultura geral ou como coleção de obras dos gênios do passado, mas sim como problemáticas, como fontes de conceitos ou de hipóteses necessárias à concepção de projetos de pesquisa [...]”. Nessa compreensão, a metodologia é como um “ramo” da epistemologia que se volta ao controle das técnicas de pesquisa e de coleta de dados (THIOLLENT, 1987).

O trabalho científico de Bourdieu é marcado pela refutação ao “monoteísmo metodológico” (BOURDIEU, 1989) e foi produzido a partir de encaminhamentos que, segundo ele, seriam capazes de “chocar tanto os metodólogos rigoristas quanto os hermeneutas inspirados” (BOURDIEU, 2007a, p. 704). Ele afirmou, ainda, com Chamboredon e Passeron, que “os que levam a preocupação metodológica até a obsessão nos fazem pensar nesse doente, mencionado por Freud, que passava seu tempo a limpar os óculos sem nunca colocá-los” (1999, p. 14).

Bourdieu (1989) rejeitou a divisão entre teoria e metodologia, bem como o engessamento provocado por uma fidelidade excessiva a uma ou outra escola ou tradição, que se amarra a técnicas específicas, afirmando o seguinte:

[...] é preciso desconfiar das recusas sectárias que se escondem por detrás das profissões de fé demasiado exclusivas e tentar, em cada caso, mobilizar todas as técnicas que, dada a definição do objeto, possam parecer pertinentes e que, dadas as condições práticas de recolha dos dados, são praticamente utilizáveis. [...] Em suma, a pesquisa é uma coisa demasiado séria e demasiado difícil para se poder tomar a liberdade de confundir a *rigidez*, que é o contrário da inteligência e da invenção, com o *rigor*, e se ficar privado deste ou daquele recurso entre os vários que podem ser oferecidos pelo conjunto das tradições intelectuais da disciplina – e das disciplinas vizinhas: etnologia, economia, história. Apetecia-me dizer: “É proibido proibir” ou “Livrai-vos dos cães de guarda metodológicos” (BOURDIEU, 1989, p. 26).

Evidencia-se, assim, o modo próprio com que Bourdieu conduziu suas pesquisas, orientado pelo que chamou de sociologia reflexiva e por uma vigilância quanto aos métodos adotados, garantindo o rigor em suas pesquisas apesar da “liberdade extrema” (BOURDIEU, 1989) que pregava. O autor utilizou-se tanto de métodos quantitativos quanto qualitativos, admitindo o valor de ambos para a construção do social e, embora reflita influências intelectuais variadas, sua obra foi consistentemente produzida a partir de um modelo próprio (THIRY-CHERQUES, 2006).

No prefácio à edição brasileira de “Razões práticas: sobre a teoria da ação” (2011), Bourdieu expressou seu desejo de que os leitores não restringissem o uso do livro a um referencial teórico ou instrumento de abstrações, mas que o tomassem como “uma espécie de manual de ginástica intelectual, um guia prático que é preciso aplicar a uma prática” (BOURDIEU, 2011, p. 8). O desejo do autor reflete a essência de sua lógica científica. Conforme Grenfell (2018, p. 273), tal abordagem, apesar da consistência epistemológica que carrega, “só tem valor à medida que é aplicada para fins práticos”.

Bourdieu acredita que a apreensão da lógica que rege o mundo social exige a submersão nas especificidades de uma dada realidade empírica, devidamente contextualizada, e sua construção, e referencia Bachelard ao afirmar que cada uma dessas realidades consiste “um caso particular do possível”, ou seja, “uma figura em um universo de configurações possíveis” (BOURDIEU, 2011, p. 15). Assim, o autor categoriza sua proposta de análise social a partir de um caso, como a “da história comparada, que se interessa pelo presente, ou a da antropologia comparativa, que se interessa por uma determinada região cultural, e cujo objetivo é apanhar o invariante, a estrutura, na variante observada” (BOURDIEU, 2011, p. 15).

A partir da compreensão disposicional do funcionamento social, Bourdieu afirma a necessidade de contextualizar o objeto e compreender, antes, como se constitui o espaço que o cerca e os demais agentes que compõem o campo. Sobre isto, afirma:

[...] só compreendemos, verdadeiramente, o que diz ou faz um agente engajado num campo [...] se estamos em condições de nos referirmos à posição que ele ocupa nesse campo, se sabemos “de onde ele fala” [...] – o que supõe que pudemos ou soubemos fazer, previamente, o trabalho necessário para construir as relações objetivas que são constitutivas da estrutura do campo em questão [...] (BOURDIEU, 2011, p. 24).

Nesse sentido, o autor reforça a necessidade do pesquisador social levar em conta a própria noção de campo por ele desenvolvida, indicando ser ela “uma estenografia conceptual de um modo de construção do objeto que vai comandar - ou orientar - todas as opções práticas da pesquisa” (BOURDIEU, 1989, p. 27). Para além disso, aponta que:

Ela funciona como um sinal que lembra o que há que fazer, a saber, verificar que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial das suas propriedades. Por meio dela, torna-se presente o primeiro preceito do método, que impõe que se lute por todos os meios contra a inclinação primária para pensar o mundo social de maneira realista (...): é preciso pensar relacionalmente. (BOURDIEU, 1989, p. 27).

Como ressalta Grenfell (2018, p. 278), na pesquisa de Bourdieu, “primeiro se coleta os dados, e só então a teoria é desenvolvida, depois da imersão na análise deles”, indicando que a compreensão lógica do social tem início na prática, pois é ela que possibilita a teorização, enquanto expressão da prática em palavras. O desenvolvimento da teoria se dá pela construção do objeto, sendo este, porém, um processo lento e que exige constantes retoques e correções (BOURDIEU, 1989).

É preciso apontar que toda pesquisa, assim como a construção que dela resulta, se propõe e se realiza a partir de uma representação do objeto e da realidade, a qual é permeada por fatores culturais, ideológicos e teóricos. Thiollent (1987) ressalta que essas interferências se dão também na linguagem do pesquisador, de modo que toda produção escrita carrega suas interpretações. Sobre isso, concordamos também com Rover (2012, p. 15), que afirma que, “ao apresentar uma pesquisa para os objeto-sujeitos dela, ou para qualquer outra pessoa, estou dialogando o que meus métodos de pesquisa me permitiram alcançar com as informações que imagino serem pertinentes apresentar ao público”.

3.1 ASPECTOS DA ÉTICA NA PESQUISA

Esta pesquisa foi pensada e desenvolvida em conformidade com a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta a realização de pesquisas envolvendo seres humanos levando em conta as especificidades das ciências humanas e sociais.

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos⁶ do então campus universitário em que se realizou a pesquisa, detalhando quem eram os potenciais participantes, como seriam os encontros para as entrevistas, os benefícios e possíveis riscos advindos da participação e, ainda, como seriam minimizados esses riscos. Vale ressaltar que nenhum participante foi contatado até a devida aprovação do projeto.

Considerando que a pesquisa contém uma fundamentação crítica do campo científico, admitiu-se o risco de que o participante apresentasse algum desconforto ou constrangimento para responder a algumas questões. Embora o participante tivesse a opção de não responder, a pesquisadora comprometeu-se a adotar posturas e técnicas que evitassem tal situação, como mostrar-se interessada e compreensiva durante a escuta, sem expressar qualquer tipo de

⁶ Certificado de apresentação para apreciação ética (CAAE) na Plataforma Brasil n. 06825519.5.0000.8088

juízo. Além disso, foi feito o esforço de que questões que pudessem potencialmente provocar constrangimentos fossem introduzidas apenas após o participante entrevistado mostrar-se mais adaptado e confortável, em conformidade com o que recomenda Gil (2009).

Por outro lado, a participação na entrevista oferece benefícios também aos participantes, já que a pesquisa propõe uma discussão sobre seu próprio universo, garantindo, para a compreensão da estrutura de funcionamento deste, o registro de sua voz e sua visão no processo investigativo. Dessa forma, os resultados da pesquisa possibilitarão ações estratégicas para seu próprio posicionamento no campo, bem como o da universidade, o de seu programa, disciplina(s) e/ou área de conhecimento. Em consonância com o que indica Creswell (2010), a realização dessas entrevistas proporciona, para além da expansão do conhecimento científico, a promoção da situação humana.

Para a realização do convite para participação na pesquisa, elaborou-se um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para apresentação a cada participante potencial, como orienta a Resolução CNS nº 510/2016, no qual constavam a proposta da pesquisa, seus objetivos, encaminhamentos e todas as demais informações relevantes para que o participante decidisse pela participação ou não, incluindo a garantia de anonimato.

A etapa seguinte envolveu as entrevistas, iniciando pelo convite aos potenciais participantes do estudo. Os convites foram feitos pessoalmente pela pesquisadora, nos casos possíveis, e via e-mail. Em todos os casos, o convite foi acompanhado do TCLE.

A condução das entrevistas se pautou em princípios éticos relativos à realização de pesquisas científicas (CRESWELL, 2010) e todas as informações aplicáveis foram transmitidas aos participantes, incluindo os possíveis riscos e benefícios envolvidos. A participação, bem como a permanência no projeto, foram voluntárias, tendo os participantes a opção de deixá-lo a qualquer tempo, não havendo ônus em momento algum do processo. Além disto, os entrevistados foram informados de que receberiam as transcrições das entrevistas tão logo estas fossem finalizadas para sua revisão e possíveis alterações, caso julgassem necessário.

3.2 DEFINIÇÃO DOS PARTICIPANTES

Ao tratar da utilização de entrevistas como meio de coleta de dados, Bourdieu (2007a) aborda a escolha tanto dos participantes quanto dos interrogadores, recomendando que se busquem,

sempre que possível, entrevistados previamente conhecidos pelos entrevistadores. Em caso de inviabilidade, recomenda entrevistadores e participantes com relações de familiaridade.

Isto porque, para o autor, às vezes é preciso agir na estrutura do chamado mercado linguístico e simbólico, onde ocorrem as trocas, a fim de buscar uma situação de entrevista que minimize ou neutralize eventuais distorções geradas por problemas comunicativos, promovendo um tipo de interação em que o entrevistador não se impede do envolvimento pessoal; participa, intervém e, assim, encoraja a participação do seu interlocutor. Porém, na impossibilidade de suspender tais efeitos, o pesquisador deve realizar o esforço de “conduzir a uma troca de todas as aparências do ‘natural’ (entendido como o que acontece comumente nas trocas comuns da existência cotidiana)” (BOURDIEU, 2007a, p. 699).

Nesta pesquisa, o objeto estudado é um PPG do câmpus universitário onde atua profissionalmente a pesquisadora. A opção por pesquisar o campo científico-acadêmico-universitário a partir da pós-graduação deveu-se ao fato de se concentrar nesse nível maior número de professores pesquisadores produtivos, fazendo-se apropriado, assim, recorrer às produções acerca do campo científico de Pierre Bourdieu. Também levou-se em consideração a maior probabilidade de que os currículos desses profissionais estivessem atualizados na plataforma Lattes, veículo consultado para a coleta de dados levando em conta a potencialidade de seu valor científico (GODOY, 1995).

Inicialmente, foram definidos como sujeitos o corpo docente e a coordenação do programa, com os quais a pesquisadora mantém relações acadêmicas e profissionais, e outros agentes da universidade diretamente vinculados à pós-graduação – a gerência de pós-graduação e pesquisa, figura presente no então câmpus universitário onde se desenvolveu a pesquisa, e a pró-reitoria de pós-graduação.

Por conta de limitações e contratempos no desenvolvimento da pesquisa e para garantir o tratamento e a análise adequada dos dados obtidos dentro do tempo disponível para sua conclusão, foi preciso optar pela redução do número de sujeitos. Foram então renunciadas as entrevistas previstas com a pró-reitoria de pós-graduação e com a gerência de pós-graduação e pesquisa, das quais esperava-se a obtenção de dados a partir de um ponto de vista mais abrangente do campo da pós-graduação. Embora a opção pela redução dos sujeitos tenha limitado a coleta de dados para algumas análises, ela não impossibilitou o alcance dos objetivos definidos.

Assim, optou-se pela realização de entrevistas apenas com pesquisadores diretamente vinculados ao programa, tendo sido convidados a participar a professora responsável pela coordenação do programa no período recortado (2017-2018) e outros quatro docentes do PPG selecionado. Entre esses, havia ao menos um pesquisador de cada uma das três linhas de pesquisa do programa. Para a definição de quais seriam os professores convidados, observou-se, além da linha de pesquisa dentro do programa, o tempo de exercício na pós-graduação, de modo a garantir a participação e levantar dados tanto de profissionais com carreiras acadêmicas consolidadas quanto dos que adentraram o campo recentemente.

Com a entrevista da coordenação, buscou-se um ponto de vista interno, porém amplo, do próprio programa, que possibilitasse a análise das relações com e entre os docentes, das ações estratégicas e objetivos do programa, das regras internas e das tensões referentes à avaliação, entre outras questões. A entrevista com os professores buscou elementos diversos que pudessem auxiliar a análise e objetivou apreender, entre outras coisas, como se constituiu seu *habitus* acadêmico, as predisposições individuais que os conduzem às tomadas de decisões e ao engajamento em uma ou outra atividade, além de suas percepções sobre o campo.

3.3 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Como recursos para a coleta dos dados, adotamos a pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas, compreendendo serem tais técnicas as mais adequadas tendo em vista os objetivos estabelecidos.

O levantamento foi iniciado pela pesquisa aos currículos dos professores do programa estudado a partir da plataforma Lattes. Objetivava-se, a partir dos dados informados, identificar e categorizar as diferentes atividades acadêmicas nas quais se envolveram os docentes credenciados ao programa no período estabelecido (2017 e 2018). Para essa pesquisa documental, optou-se pela coleta de dados somente de 17 dos 19 professores credenciados, visto que dois deles eram vinculados a outras instituições e a busca por eventuais informações e/ou esclarecimentos necessários poderia ser obstaculizada.

Houve dificuldade na realização desse trabalho, pois foram recorrentes os casos em que se identificaram problemas no registro das informações na plataforma pelos professores, comprometendo os dados encontrados. Foi o caso, por exemplo, do registro de períodos de

realização de atividades. No preenchimento do currículo Lattes, é possível informar tanto quando se iniciaram quanto quando se finalizaram disciplinas, projetos, trabalhos técnicos, revisão de periódicos, participação em comissões etc. Porém, muitos dos currículos acessados apresentavam apenas a data inicial, caso no qual o sistema entende que a atividade ainda está acontecendo.

Diante da preocupação com o rigor dos dados, recorreu-se também à verificação do Relatório Eletrônico Anual (REA) de cada docente, disponibilizado para consulta pública no site oficial da universidade. O REA é um documento cuja apresentação anual é obrigatória para todos os professores da instituição e deve ser aprovado pelas respectivas chefias. Nele devem constar as atividades semanais desempenhadas pelo professor e, para cada uma, é contabilizado um total de horas, previsto em resolução do Conselho de Ensino e Pesquisa (CONSEPE). Assim, buscou-se utilizar as duas fontes de forma complementar.

A partir dos dados encontrados, foram estabelecidas as seguintes categorias gerais de atividades: a) projetos de pesquisa, b) projetos de extensão, c) publicações, d) docência, e) orientações de alunos, f) participações em bancas, g) gestão, h) comissões administrativas internas à instituição, i) palestras e conferências e j) atuação como membro de corpo editorial, ad hoc, consultorias, trabalhos técnicos, comitê científico. Para algumas delas, considerou-se necessário subcategorizar as variações possíveis das atividades. Dessa forma, registrou-se quantitativamente o envolvimento dos docentes nos diferentes tipos de atividade.

Para o levantamento dos projetos de pesquisa, foram considerados separadamente: coordenação de projeto financiado, participação em projeto financiado, coordenação de projeto não financiado e participação em projeto não financiado, e foram contabilizados os números de projetos registrados, em cada subcategoria, em que houve atuação em algum momento do ano de 2017, de 2018 ou em ambos.

Já para o registro dos projetos de extensão, que apareceram em número consideravelmente menor, considerou-se qualquer tipo de função (coordenação ou participação) e estabeleceram-se como subcategorias as modalidades evento, curso e ação contínua – esta entendida como atividades frequentes, não pontuais. Uma vez que os projetos de extensão têm duração máxima de um ano, devendo ser submetidos novamente após esse período para análise, aprovação e concorrência a bolsas, aqueles de mesma natureza, informados em mais de um ano, foram contabilizados individualmente.

Para as publicações, foi preciso adotar o sistema de classificação Qualis periódicos referente ao quadriênio 2013-2016, que era, à época da realização desta etapa da pesquisa, o informado e disponível para consulta na plataforma Sucupira, embora estivessem em estudo e desenvolvimento mudanças significativas para o quadriênio presente, a ser avaliado em 2021. Portanto, os dados quanto às publicações no período não foram precisos, mas serviram como uma referência para a análise. Os diferentes tipos de publicação foram agrupados da seguinte forma: periódicos de Qualis A1 e A2, periódicos de Qualis B1 e B2, periódicos de Qualis B3 e B4, livros, capítulos de livros e “outros”, inserindo-se neste último grupo publicações em anais de eventos, textos em jornais e revistas não acadêmicos, prefácio e posfácio de livros, além das publicações em novas revistas, ainda não classificadas, ou naquelas cujos registros não foram encontrados na plataforma Sucupira.

Quanto às atividades de orientação, foi registrada a quantidade de alunos orientados por cada docente no período considerado, em todos os níveis e modalidades informados nos documentos pesquisados, quais sejam: graduação – trabalho de conclusão de curso (TCC), graduação (monitoria ou iniciação científica), curso de pós-graduação *lato sensu*, mestrado e pós-doutorado.

Da mesma forma procedeu-se em relação às participações em bancas de defesa. Foram encontrados registros de defesas de: trabalho de conclusão de curso de graduação, monografia de pós-graduação *lato sensu*, qualificação de mestrado, dissertação de mestrado, qualificação de doutorado, tese de doutorado e memorial para professor titular.

Após a coleta dos dados documentais e bibliográficos, iniciaram-se os procedimentos para a realização das entrevistas, as quais realizaram-se oralmente, ao longo do ano de 2019, até o início de 2020. Uma das principais técnicas de coleta de dados adotada por Bourdieu foi a realização de entrevistas em profundidade (semiestruturadas), cuja condução também foge a padrões pré-estabelecidos, uma vez que o autor não acreditava que a prática de pesquisa encontrasse neles “sua expressão adequada” (BOURDIEU, 2007a, p. 693). Ao longo de sua carreira acadêmica, desenvolveu e aprimorou os procedimentos metodológicos a serem adotados para a realização de entrevistas, explicitando as intenções e os princípios dos procedimentos adotados no texto “Compreensão”, inserido em “A miséria do mundo” (2007a).

No texto, afirma que o essencial é compreender que a relação de pesquisa, apesar da finalidade de produzir conhecimento, é também uma relação social e que há, portanto, efeitos exercidos sobre os resultados. Essas distorções devem ser reconhecidas e dominadas pelo

pesquisador, a partir da compreensão sociológica das estruturas e predisposições que se dão em tais relações, “e isso na própria realização de uma prática que pode ser refletida e metódica, sem ser a aplicação de um método ou a colocação em prática de uma reflexão teórica” (2007a, p. 694). Bourdieu (2017) defende que as operações de pesquisa possibilitam o controle lógico dos pressupostos do pesquisador, mas admite que todo objeto envolve um ponto de vista, mesmo que o pesquisador se engaje em sua eliminação.

Por demandarem um alto grau de profundidade, as entrevistas foram semiestruturadas (ou semidiretivas), o que implica em imprevisibilidade e impossibilita a padronização das questões surgidas do desdobramento do roteiro. Conforme definição de Colognese e Melo (1998, p. 144), nessa variação de entrevista, a maioria das perguntas é previamente formulada e organizada em um roteiro, mas “o entrevistador pode fazer perguntas adicionais para elucidar questões ou ajudar a recompor o contexto”.

Para os encontros, foram realizados agendamentos prévios, com duração de uma hora e meia a duas horas, em espaços disponíveis dentro da própria instituição. Optou-se pela gravação das entrevistas em áudio para que fosse possível a interação e atenção plena ao participante. Após cada entrevista, os áudios foram transcritos pela própria pesquisadora, disponibilizados aos participantes para verificação e apontamentos e, posteriormente, analisados. Com a conclusão da pesquisa, todos os áudios foram apagados.

Os roteiros das entrevistas⁷ foram pensados tendo em vista os objetivos estabelecidos e foram construídos com base na leitura da bibliografia e na compreensão da teoria da prática e no esquema conceitual de Bourdieu, especialmente sua teoria dos campos. Foram levados em conta os capitais apontados pelo autor como próprios ao campo científico e outros que pudessem estar em jogo no programa estudado.

A primeira parte dos roteiros direcionou-se a investigar a trajetória acadêmica e profissional dos participantes, objetivando identificar como se constituíram ou têm se constituído seus *habitus* acadêmicos-universitários. As questões foram pensadas de modo a possibilitar que os próprios participantes selecionassem, a partir de critérios por eles estabelecidos, os fatos e episódios relevantes.

Em outro momento, focamos nas ações, estratégias e movimentos dos participantes como agentes-jogadores no campo. Buscamos também, ao elaborar os roteiros, apreender as percepções

⁷ Ver Apêndice 1.

de cada participante, levando em conta a posição ocupada e o lugar de fala de cada um, no intuito de identificar sua visão sobre o campo, sobre o jogo jogado, as regras estabelecidas, as condições de ação, o sistema de avaliação da pós-graduação brasileira e sobre os posicionamentos do programa e deles mesmos.

A fim de que pudéssemos contextualizar o PPG estudado e, posteriormente, realizar a construção do objeto estudado a partir do princípio relacional/disposicional, realizamos, ainda, trabalho de coleta de dados referentes aos PPGs em Educação brasileiros na plataforma Sucupira, no aplicativo gráfico Geocapes e no Censo da Educação Superior referente a 2018, publicado em 2019.

Os materiais teóricos bibliográficos foram selecionados a partir do referencial teórico conceitual em Bourdieu. Para o desenvolvimento das reflexões relativas ao campo acadêmico-universitário brasileiro e à pós-graduação, foram levantados autores referências na temática. Utilizamos também o portal de periódicos Scielo para a busca de artigos, a partir dos descritores “ensino superior”, “universidade”, “pós-graduação”, sendo a seleção realizada após leitura de resumos e artigos completos e verificação da pertinência para as reflexões propostas neste trabalho.

Todos os dados coletados foram considerados para a contextualização na etapa da construção do objeto, tendo sido admitidos também dados levantados a partir da observação cotidiana das dinâmicas acadêmicas, ação fundamentada na ideia de que, “na medida em que esteja orientada por um princípio de pertinência que permita construir o dado para a comparação e a generalização, a própria leitura dos dados cotidianos pode tornar-se um ato científico” (BOURDIEU, 2001, p. 43).

Para o cruzamento e a análise dos dados, com base no princípio relacional e na teoria da prática de Bourdieu, bem como nos conceitos de *habitus*, capital e campo, consideramos, especialmente: o tempo de atuação no campo – no ensino superior, na universidade pública, nesta instituição, na pós-graduação e neste PPG –, as trajetórias dos sujeitos, experiências profissionais e acadêmicas anteriores, as posições ocupadas, as atividades acadêmicas desempenhadas no período, fatores objetivos condicionantes das práticas, entre outras questões surgidas no decorrer do processo de análise que se mostraram relevantes.

As análises dos dados, assim como as demais etapas da pesquisa, foram conduzidas tendo como princípio norteador a vigilância epistemológica e metodológica pregada por Bourdieu, segundo a qual se deve levar em conta as subjetividades nos processos de significação tanto da

pesquisadora quanto dos participantes da pesquisa. Nesse sentido, nosso trabalho analítico aproximou-se da compreensão de Rover (2012), que, em sua discussão acerca da produção de conhecimento nas ciências sociais e no seu registro por meio de materiais escritos “como uma forma de transformar ideias coletadas” (ROVER, 2012, p. 14), afirmou, além desses fatores, a orientação imposta à pesquisa pela própria teoria que a fundamenta.

4 CAMPO ACADÊMICO-UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO

Em consonância com o que afirma Bourdieu (2011), para compreender as falas, pensamentos, ações, tomadas de decisão, etc. de um agente, é preciso identificar a sua posição no campo para verificar as condições objetivas em que se dá a sua prática. Para buscar identificar as posições ocupadas pelos agentes envolvidos no objeto desta pesquisa – o programa de pós-graduação estudado e seus docentes –, esta etapa do trabalho é uma tentativa de explicar como está estruturado o campo acadêmico-universitário brasileiro.

Catani (2009) sintetiza a relação dos entes envolvidos no aparato institucional estatal que compõe o campo universitário brasileiro da seguinte forma:

[...] conjunto das instituições de educação superior públicas e privadas, em seus mais variados níveis, formatos e natureza; as agências financiadoras e de fomento à pesquisa, nacionais e estaduais; os órgãos estatais de avaliação de políticas educacionais; o(s) setor(es) do Ministério da Educação dedicado(s) à educação superior e de institutos de pesquisa com a mesma finalidade (INEP); os setores ou câmaras dos Conselhos de Educação em distintos níveis; as associações e entidades de classe [...] e as comissões governamentais. (CATANI, 2009, p. 11).

No centro do debate contemporâneo sobre o ensino superior, Aguiar (2016, p. 113) destaca: “acesso e equidade; qualidade e massificação; privatização e mercantilização; diversidade e diferenciação”. Cunha (2000) aponta como marcas do campo a privatização, a fragmentação institucional e a heterogeneidade, ressaltando que a maior parte das matrículas no ensino de graduação é em instituições privadas, especialmente nas faculdades isoladas e associações de faculdades, sendo as universidades a minoria no setor privado.

O censo da educação superior do Brasil publicado em 2019, referente ao ano de 2018, apontou um quadro amplo de IES no país, totalizando 2.537, entre universidades, centros universitários, faculdades, institutos federais de educação e tecnologia (IFs) e centros federais de educação tecnológica (CEFETs). A maioria absoluta, mais de 88%, corresponde a instituições privadas, sendo os pouco menos de 12% restantes das esferas federal, estadual e municipal. Das 2.537 IES, 199 são universidades, sendo 107 públicas e 92 privadas (BRASIL, 2019).

O levantamento revelou que, em 2018, nos cursos de graduação presenciais, havia 2,4 alunos matriculados na rede privada para cada aluno na rede pública. Revelou, ainda, que, embora

as instituições universitárias (públicas e privadas) correspondam a menos de 8% do total das IES no país, elas concentram quase 53% das matrículas nos cursos de graduação.

Em relação aos docentes atuantes na educação superior brasileira, o censo de 2018 registrou 384.474 profissionais, sendo 173.868 (cerca de 45%) deles na rede pública. Desses, mais de 86% atuavam em regime integral no magistério superior público.

Se, por um lado, observa-se a predominância do setor privado nas matrículas em cursos de graduação, por outro, a presença do setor público prepondera na oferta de cursos e programas de pós-graduação *stricto sensu*, concentrando, no mesmo ano de 2018, quase 80% deles, sendo cerca de 58% da rede federal, de acordo com o Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES (GEOCAPES). Quanto aos discentes matriculados, em torno de 85% eram no setor público, sendo quase 59% na esfera federal (CAPES, 2020).

Diante desse quadro acadêmico e em consonância com a ponderação de que “para se compreender quais são os agentes, as relações de forças, as disputas e as perspectivas de autonomia do campo universitário no Brasil faz-se necessário considerar a própria estruturação histórica desse campo” (OLIVEIRA; CATANI, 2011, p. 12), a subseção seguinte intenta apresentar os processos de constituição de um campo intelectual e, posteriormente, do campo acadêmico-universitário no Brasil.

4.1 A INTELLECTUALIDADE E A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO ACADÊMICO-UNIVERSITÁRIO NO BRASIL

Esta seção do trabalho parte da produção de diferentes pesquisadores da educação superior, o que torna necessário esclarecer que, historicamente, essas produções indicam concepções e representações diferenciadas sobre a educação, o ensino superior e a universidade. Conforme aponta Hey (2008, p. 19), que analisou o campo acadêmico brasileiro a partir dos principais pesquisadores da educação superior e suas representações,

A temática da educação superior no Brasil historicamente é vinculada aos discursos sobre o sistema de ensino e a universidade, propalados por intelectuais, políticos, educadores, pessoas vinculadas direta ou indiretamente à estrutura de educação superior e à elaboração de políticas públicas para a área.

Portanto, ressalta-se que esta construção apresenta dados históricos para contextualizar a temática, mas que tais dados foram registrados a partir de pontos de vista variados e refletem suas subjetividades. O que se tem é, pois, um apanhado de visões historicamente registradas sobre as origens do campo acadêmico-universitário brasileiro e a participação dos intelectuais no processo desde o Brasil colonial.

O campo universitário brasileiro é consideravelmente jovem, tendo sido institucionalizado apenas na década de 1930, enquanto, a título comparativo, diversas colônias espanholas no continente americano receberam suas primeiras universidades já no século XVI⁸ (CUNHA, 2007).

Schwartzman (2001a) afirma que era precária a atividade científica no período colonial (1500-1815), o que se deveu à ausência de uma tradição científica portuguesa própria à época. O autor defende que “o colonialismo português era predatório e espoliativo, sem a intenção de criar no Novo Mundo uma sociedade complexa, com instituições para produzir e transmitir o conhecimento” (SCHWARTZMAN, 2001a, p. 4), o que contribuiu diretamente para o atraso do desenvolvimento científico brasileiro.

Conforme Fávero (2006), houve diversas intenções e tentativas sem sucesso de implantação de instituições universitárias no Brasil colonial – além de outras que se seguiram por mais de um século –, mas tais tentativas sofreram resistências. De um lado, Portugal com sua política de colonização entendia que a criação de universidades representava uma ameaça ao controle e à dominação intelectual e política da metrópole sobre a colônia. De outro lado, a autora aponta uma resistência dos próprios brasileiros, “que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores” (FÁVERO, 2006, p. 20). A tradicional Universidade de Coimbra era a mais procurada, seguida de outras instituições europeias.

Partindo de um ponto de vista alternativo, por assim dizer, sobre o surgimento tardio das universidades no Brasil, Cunha (2007) chama a atenção para a existência de cursos superiores de Teologia, Filosofia e Matemática no Brasil colônia, oferecidos pelos jesuítas, ainda que não realizados em instituições específicas e sugere a possibilidade de equivalência entre as universidades hispano-americanas e os colégios jesuítas que ofereciam cursos superiores. Para ele,

⁸ A primeira universidade do continente americano foi criada em São Domingos, em 1538, seguida pela do México, 1553. Posteriormente, foram criadas universidades em diversas colônias espanholas, de modo que já havia mais de vinte quando o Brasil, ainda sem nenhuma, se tornou independente (CUNHA, 2007).

é possível que a diferença entre as instituições estivesse apenas em suas nomenclaturas, sendo seus modos de operacionalização semelhantes.

A partir dessa lógica, considera que o ensino superior brasileiro teve sua origem em meados do século XVI e sofreu uma reconfiguração em 1808, com a mudança de sede do reino português para o Rio de Janeiro e a vinda da corte portuguesa, iniciando um novo período e demandando mudanças em seu modelo. Vale reforçar sua crítica àqueles que lamentam o surgimento tardio de universidades no Brasil e que supõem uma natureza crítica da universidade (o autor defende que a universidade não tem uma natureza definida) que teria sido capaz de impulsionar “as lutas pela independência por outros caminhos”, agindo como “motor do desenvolvimento material e intelectual” (CUNHA, 2007, p. 17).

Embora não discorde do argumento de que “Portugal bloqueava o desenvolvimento do ensino superior no Brasil, de modo que mantivesse a colônia incapaz de cultivar e ensinar as ciências, as letras e as artes” (CUNHA, 2007, p. 16), o autor recomenda que ele seja considerado com ressalvas, haja vista outros fatores envolvidos. Nesse sentido, faz referência a um estudo de Júlio Cezar de Faria (1952), no qual o autor busca explicar a ausência de universidades na América portuguesa em contraposição à espanhola. Entre os argumentos expostos, está o fato de que havia, na Espanha, no século XVI, oito universidades consagradas, enquanto Portugal possuía apenas a de Coimbra e, mais tarde, a mais modesta de Évora. Além disso, a população espanhola era seis vezes maior que a portuguesa, possuindo, conseqüentemente, maior número de habitantes letrados. Assim, a Espanha, ao contrário de Portugal, dispunha de recursos humanos para enviar professores para lecionar nas colônias (FARIA, 1952 *apud* CUNHA, 2007).

No reinado de D. José I (1750-1777), o Marquês de Pombal, primeiro-ministro e apoiador das novas ideias do Iluminismo que chegavam a Portugal, promoveu uma reformulação na Universidade de Coimbra. A reforma atendia às reivindicações dos chamados “estrangeirados” ilustrados⁹, grupo do qual o próprio marquês fazia parte (SCHWARTZMAN, 2001a) e que defendia a “necessidade do Estado português poder contar com uma elite (aristocracia e burguesia) bem preparada como base da modernização pretendida” (HILSDORF, 2003, p. 22). Contudo,

⁹ Segundo Hilsdorf (2003), ficaram conhecidos como “estrangeirados” os portugueses que tiveram contato e aderiram às novas correntes de ideias da cultura ilustrada de outras partes da Europa. Tais grupos “exibiam um estágio mental de necessidade de mudanças e de apego ao real, visceralmente hostil ao provincianismo cultural e político e ao domínio do pensamento jesuítico-tomista, e adepto do padrão estético claro e racional do neoclassicismo” (HILSDORF, 2003, p. 17).

Hilsdorf (2003) chama atenção para os limites da Ilustração pombalina decorrentes de sua natureza absolutista e conservadora e apresenta uma vertente iluminista paralela, “**não-oficial**, clandestina, dos que viajavam e traziam livros e panfletos ou transmitiam oralmente suas idéias discordantes, subversivas” (p. 28, grifos da autora).

Os brasileiros que iam estudar na Europa foram os principais responsáveis pela introdução no Brasil de tais ideias, as quais, clandestinamente, circularam de forma rápida e possibilitaram a formação de um grupo revolucionário significativamente forte, que, inclusive, teve membros envolvidos no movimento da Inconfidência Mineira no final do século XVIII (HILSDORF, 2003). Por outro lado, Hilsdorf relata que houve egressos não-revolucionários de tais instituições que chegaram até a ser “aproveitados na administração metropolitana, colocando a formação científica e pragmática nela recebida à disposição da dominação colonial” (2003, p. 30).

Em 1808, a família real muda-se para o Brasil e é neste ano que, segundo Romanelli (1986), Fávero (2006), Morosini (2009) e Oliveira (2011), inicia-se oficialmente o ensino superior no país, com a criação de cursos de caráter profissionalizante em escolas superiores independentes, “instituições de ensino avulsas, isoladas, segundo o modelo ilustrado” (HILSDORF, 2003, p. 34) e voltadas à formação da elite. O investimento inicial de D. João voltou-se à criação de escolas militares e ao conhecimento científico utilitário e profissional para servir ao Estado, priorizando as áreas da medicina, da engenharia e do direito. Segundo Carvalho,

[...] tais Escolas não conformavam o centro da vida intelectual no Brasil, consistindo, antes, em espaços de socialização da elite, sobretudo no caso das Escolas de Direito, para ocupação de cargos públicos. Na prática, portanto, eram instâncias do jogo político, mais do que agências de produção intelectual e inovação técnico-científica. (2007, p. 18).

Schwartzman (2001a) relata as transformações na educação superior, no que compete às áreas específicas, nos anos que seguiram o exílio da família real e demonstra os primeiros ensaios de uma consolidação de subgrupos no campo intelectual em formação:

As academias militares se transformaram em escolas de engenharia, que não se projetaram como centros técnicos mas forneceram um campo fértil para que prosperassem os valores cientificistas do positivismo; e a profissão médica, estimulada pela eficácia das descobertas recentes contra as doenças tropicais, na mudança do século, desenvolveu também suas próprias ambições. Quanto às escolas de direito, criadas em São Paulo e em Recife em 1827, escaparam do domínio do direito canônico e dos códigos lusitanos tradicionais para receber um influxo de diferentes influências do pensamento liberal europeu. (SCHWARTZMAN, 2001a, p. 11).

No período imperial, o ensino superior ganhou densidade e foram criados outros cursos visando à formação de profissionais para atender à burocracia estatal e atuar na produção de bens simbólicos para o consumo das classes dominantes. Ao discutir essa questão, Cunha (2007, p. 64) destaca os cursos de direito, que, segundo ele, “tinham, na atividade cotidiana de elaborar, discutir e interpretar as leis, a tarefa principal de formular e renovar as ideologias que legitimavam as relações de dominação mantidas e dissimuladas pelo aparato jurídico”. Esse grupo, juntamente com “engenheiros militares, cuja experiência como servidores públicos os havia qualificado para o exercício da crítica social e política de seu tempo” (CARVALHO, 2007, p. 20), compunha um dos ramos da vida intelectual do Império.

Estabeleceu-se, nesse período, um processo de centralização do poder que se refletiu no sistema educacional. O Estado buscou estender seus espaços de atuação “sem confrontar diretamente as classes senhoriais” (CARVALHO, 2007, p. 19), incorporando a produção de ciências e artes como espaços materiais e simbólicos alternativos. Como estratégia para tal política, foram criadas diversas academias ao longo do período imperial, onde houve intensa atividade intelectual.

Contudo, essas agências eram parte indissociável da política e funcionavam como “núcleos de acumulação do poder do Estado” (CARVALHO, 2007, p. 21), o que demonstra uma concepção política da prática intelectual. Nas palavras de Cunha (2000, p. 156), “depois de ter sido clerical, até a transferência para o Rio de Janeiro da sede do reino português, em 1808, o ensino superior tornou-se todo estatal até a proclamação da República, em 1889”.

Sobre as referidas instituições, Schwartzman (2001a) aponta seu mal funcionamento, a ausência de empenho por discentes e docentes e uma integridade questionável na condução dos processos de seleção de professores. Além disso, o autor ressalta a precariedade da atividade científica no país, devida, em parte, à ausência no Brasil imperial de “setores sociais significativos que julgassem a atividade científica suficientemente valiosa e importante para justificar o interesse e o investimento por parte da nação” (SCHWARTZMAN, 2001a, p. 20). Segundo ele,

[...] a ciência era vista a princípio como um conhecimento aplicado, e como tal considerada pouco prática e econômica; e, mais tarde, foi vista como simples cultura, e portanto em grande parte irrelevante. A expansão gradual da educação superior, ao longo do século dezenove, foi em parte a busca de conhecimentos novos e úteis com crescente conteúdo científico; e também parte do movimento de uma elite urbana pequena mas crescente que desejava abrir espaço para si e obter reconhecimento na sociedade pela força do seu

pecúlio especial: os novos conhecimentos reunidos pela Europa, que estavam sendo levados para o Brasil. (SCHWARTZMAN, 2001a, p. 21).

Carvalho (2007) aponta que essa estratégia de reprodução de poder que conferiu dimensão pública à prática intelectual acabou por conduzir, ainda que não intencionalmente, a efeitos positivos, sendo o principal “a quebra do monopólio que as classes dominantes classicamente exercem sobre o processo de constituição da atividade intelectual” (CUNHA, 2007, p. 20), visto que intelectuais de estratos médios da sociedade puderam se inserir no universo até então homogêneo das elites senhoriais.

A lógica centralizadora que embasava o ensino superior deixou de existir, momentaneamente, com a reforma Leôncio de Carvalho (1879), a qual, segundo Schwartzman (2001a), importou de forma equivocada elementos do modelo universitário alemão e resultou na eliminação do controle de qualidade – que já era ínfimo – existente no regime anterior. O autor afirma que as consequências dessa reforma foram extremamente negativas e deixaram “a impressão de que o Brasil não estava preparado para o pluralismo e a liberdade acadêmica” (SCHWARTZMAN, 2001a, p. 12), de forma que se fortaleceram discursos que seriam retomados anos depois por grupos saudosistas do modelo centralizador e autoritário do Império.

O final do século XIX foi marcado pelo embate em torno da possibilidade de implantação de instituições universitárias no Brasil, conforme discorre Cunha (2000, p. 156):

Para os liberais, a criação de uma universidade no país era vista como uma importante tarefa no campo educativo, mesmo quando reconheciam ser a instrução das massas precária ou quase inexistente. Já os positivistas brasileiros opunham-se violentamente à criação de uma universidade por acreditarem tratar-se de uma instituição irremediavelmente comprometida com o conhecimento meta físico (na classificação comteana), que a ciência estava destinada a substituir.

Com a proclamação da república (1889), surgiu uma nova lógica de descentralização política, que vigorou até a Revolução de 1930. O ensino superior sofreu diversas alterações em uma variedade de atos legais. A orientação positivista que direcionou as políticas educacionais do período contribuiu para a instituição do ensino livre e para o surgimento de algumas escolas superiores livres no âmbito dos estados (FÁVERO, 2006), como resposta ao aumento da procura pelo ensino superior ocasionado pelas transformações econômicas e institucionais. Sobre isto, Cunha afirma:

Todo o processo de ampliação e diferenciação das burocracias pública e privada determinou o aumento da procura de educação secundária e superior, pelas quais se processava o ensino profissional necessário ao desempenho das funções que lhes eram próprias. Os latifundiários queriam filhos bacharéis ou "doutores", não só como meio de lhes dar a formação desejável para o bom desempenho das atividades políticas e o aumento do prestígio familiar, como, também, estratégia preventiva para atenuar possíveis situações de destituição social e econômica. Os trabalhadores urbanos e os colonos estrangeiros, por sua vez, viam na escolarização dos filhos um meio de aumentar as chances destes alcançarem melhores condições de vida. (CUNHA, 2000, p. 157).

Destaca-se na Primeira República (1889-1934) o poder político das oligarquias de São Paulo e Minas Gerais, referências na produção de café e na pecuária, respectivamente – motivo pelo qual o período ficou conhecido como “República do café com leite” e da “política dos governadores”, como lembra Schwartzman (2001b). O autor ressalta também a força política dos militares e a importância crescente das classes médias das grandes cidades, “imbuída de valores urbanos e com aspirações crescentes” (SCHWARTZMAN, 2001b, p. 3).

A atividade intelectual deixa de ter centralidade junto ao Estado, de modo a enfraquecer o mercado simbólico e o campo intelectual. Nesse contexto, os diferentes grupos de intelectuais adotaram diferentes estratégias para se reposicionar. Miceli (2001) investigou a subalternidade da intelectualidade brasileira em diferentes períodos e destacou que, na Primeira República, “o recrutamento dos intelectuais se realizava em função da rede de relações sociais que eles estavam em condições de mobilizar e as diversas tarefas de que se incumbiam estavam quase por completo a reboque das demandas privadas ou das instituições e organizações da classe dominante” (MICELI, 2001, p. 79).

Assim, Carvalho (2007) aponta que segmentos intelectuais de menor prestígio buscaram restabelecer laços políticos, em relações características de clientelismo. Enquanto isto, os grupos intelectuais de maior prestígio, ou seja, os liberais atuantes nas profissões mais consolidadas no período imperial, engajaram-se em um movimento de busca por mecanismos de legitimação e reconhecimento institucional de sua prática, ao qual aderirá, “a partir dos anos 1920, [...] uma nova geração de praticantes, oriunda das camadas médias urbanas, que se alinhou pela valorização do diploma como atestado real de perícia técnico-científica” (CARVALHO, 2007, p. 21).

Porém, a antiga e a nova geração desse grupo estavam em desacordo quanto à concepção da aplicação e função do conhecimento, promovendo uma polarização entre os que defendiam o predomínio da especialização profissional e os que defendiam o predomínio da atuação política e a compreensão do Estado como responsável pela reforma social.

Nesse contexto, após diversas proposições sem sucesso de criação de universidades brasileiras, são instituídas como instituições livres e em nível estadual (embora o ensino superior fosse, constitucionalmente, atribuição do governo federal) as universidades de Manaus (1909) e São Paulo (1911) (FÁVERO, 2006). Na esfera federal, ocorrem as criações legais das primeiras universidades no Brasil em 1912, 1920 e 1927, no Paraná, no Rio de Janeiro e em Minas Gerais¹⁰, respectivamente (ROMANELLI, 2006). Contudo, não havia bases regulatórias oficiais concretas para orientar seu funcionamento, o que gerou críticas como a que expõe Fávero (2006, p. 22) sobre a Universidade do Rio de Janeiro, cuja estrutura administrativo-acadêmica, em sua criação, é considerada “simplificada e modesta”.

Por outro lado, a autora ressalta a importância que teve a criação da instituição no reavivamento dos debates sobre a universidade no Brasil e destaca a atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Academia Brasileira de Ciências (ABC) no movimento, que defendiam a “criação da universidade como lugar da atividade científica livre e da produção cultural desinteressada” (ALMEIDA, 1989 *apud* FÁVERO, 2006, p. 25). Afirma, ainda, que as discussões à época incluíam, entre outras questões, “concepção de universidade; funções que deverão caber às universidades brasileiras; autonomia universitária e modelo de universidade a ser adotado no Brasil” (FÁVERO, 2006, p. 22). Sobre a função da universidade, relata a existência de posicionamentos divergentes:

[...] os que defendem como suas funções básicas a de desenvolver a pesquisa científica, além de formar profissionais, e os que consideram ser prioridade a formação profissional. Há, ainda, uma posição que poderia talvez vir a constituir-se em desdobramento da primeira. De acordo com essa visão, a universidade, para ser digna dessa denominação, deveria tornar-se um foco de cultura, de disseminação de ciência adquirida e de criação da ciência nova [...]. (FÁVERO, 2006, p. 22-23).

Vale destaque a iniciativa indubitavelmente bem-sucedida do governo do estado de São Paulo com a criação, em 1934, da Universidade de São Paulo (USP), baseada em uma política

¹⁰ Romanelli aponta que a Universidade do Paraná congregava cinco faculdades e que, apesar de haver testemunhos de que esteja em funcionamento ininterrupto desde 1913, quando iniciaram seus cursos, deixou de ter reconhecido o status de universidade, graças ao Decreto 11.530, de março de 1915, que determinava uma população mínima – que Curitiba não tinha – para que as cidades abrigassem escolas superiores; por conta disto, foi reconhecida oficialmente apenas em 1946. A do Rio de Janeiro foi a primeira organização universitária criada pelo governo federal, sendo considerada a primeira universidade do país; entretanto, “não passou [...] da agregação de três escolas superiores existentes no Rio: a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e a Escola Politécnica” (ROMANELLI, 2006, p. 132). O mesmo é afirmado pela autora sobre a de Minas Gerais, que compreendeu mera agregação das escolas de Direito, Engenharia e Mecânica.

educacional liberal que contrastava com a política autoritária do governo federal na era Vargas. Cunha (2000) afirma que os objetivos da comissão instituída para estudar a possibilidade de implantação da USP, que contava com figuras notáveis como Fernando de Azevedo, eram explicitamente políticos: “Vencidos pelas armas, sabíamos perfeitamente que só pela ciência e pela perseverança no esforço voltaríamos a exercer a hegemonia que durante longas décadas desfrutáramos no seio da federação” (MESQUITA FILHO, 1969, *apud* CUNHA, 2000).

O marco da estruturação técnico-administrativa das instituições universitárias no Brasil foi a Reforma Francisco Campos¹¹, de 1931, que reconfigurou, por meio de diversos decretos, os ensinos superior, secundário e comercial, além de ter criado o Conselho Nacional de Educação, com a atribuição de “firmar as diretrizes gerais do ensino primário, secundário, técnico e superior, atendendo, acima de tudo, aos interesses da civilização e da cultura do país” (BRASIL, 1931a).

A proposta de organização do ensino superior no país se deu por meio do chamado Estatuto das Universidades Brasileiras, estabelecido pelo Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que se orientava por uma concepção da universidade “como justaposição de cursos superiores”, em uma “tentativa de conciliação dos altos estudos como profissionalização” (MOROSINI, 2009, p. 127).

Em teoria, a dimensão científica da universidade foi reconhecida na reforma, como se observa no artigo primeiro do referido decreto, o qual estabelece como fins da universidade:

[...] elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade. (BRASIL, 1931b).

Considere-se, ainda, o trecho da exposição de motivos de Campos (1931), em que o ministro afirma que a universidade “transcende ao exclusivo propósito do ensino, envolvendo preocupações de pura ciência e de cultura desinteressada”. Contudo, Romanelli (1986) aponta a fragilidade na constituição do campo universitário brasileiro e nos propósitos das instituições universitárias:

A investigação científica e o preparo para o exercício profissional têm sido, na verdade, os reais objetivos da Universidade moderna. Mas, apesar de ambos constarem da

¹¹ Francisco Campos ocupava, à época, o cargo de ministro da Educação e Saúde Pública do governo provisório de Getúlio Vargas.

declaração de princípios da legislação, a Universidade brasileira vem perseguindo, desde sua criação, apenas os objetivos ligados à formação profissional, salvo raríssimas exceções. (ROMANELLI, 1986, p. 133).

Na leitura da autora, o decreto ainda refletia a lógica aristocrática do ensino, visto que “o poder que havia derrubado a antiga ordem era composto de forças antagônicas” (ROMANELLI, 2006, p. 134) e, por sua fragilidade, permitiu que a lógica antiga coexistisse com a nova. Dessa forma, permaneceram consagrados os cursos que formavam para as carreiras liberais¹². Além disso, o decreto manteve a ausência de integração na organização institucional, em que simplesmente se realizavam agregações de institutos independentes, dando-lhes uma forma de autonomia que “eliminou a possibilidade de uma estruturação mais orgânica da Universidade” e a impediu, “até nossos dias, de viver um verdadeiro regime universitário” (ROMANELLI, 2006, p. 134).

A coexistência de concepções refletiu também na configuração do quadro docente, o qual deveria ser composto por profissionais capazes de oferecer, conforme o artigo 33 do documento, “largas garantias de devotamento no magistério, elevada cultura, capacidade didática e altos predicados morais” (BRASIL, 1931b). O decreto previa uma constituição variada do corpo docente, incluindo diferentes categorias: os catedráticos, os auxiliares de ensino, os docentes livres e os professores contratados, além de “outras categorias de acordo com a natureza peculiar do ensino a ser realizado” (BRASIL, 1931b), conforme estabelecia a alínea “e” do artigo 48.

A categoria dos catedráticos era a única para cuja contratação previa-se concurso de provas e títulos, sendo a contratação inicial para dez anos, havendo possibilidade de recontração vitalícia, por meio de prova de títulos. O documento anunciava uma relação de dependência e subordinação das demais categorias docentes à dos catedráticos, de forma que esses ocupavam posição de maior prestígio entre os professores universitários, refletindo “relações sócio-políticas características do coronelismo”. (ROMANELLI, 2006, p. 134).

Ressalta-se também uma forte tendência centralizadora no documento (apesar da descentralização na organização interna com o isolamento dos institutos), que revela a investida estatal de promover uma relação de dependência administrativa da universidade em relação ao recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Considere-se, por exemplo, a participação deste na composição do Conselho técnico-administrativo, o qual deveria ser, de acordo com o

¹² O Decreto 19.851 de 1931 previa, em seu artigo quinto, inciso primeiro, a exigência de que estivessem congregados em toda instituição universitária “pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras” (BRASIL, 1931b).

artigo 29, “constituído de três ou seis professores catedráticos em exercício do respectivo instituto, escolhidos pelo ministro da Educação e Saúde Pública” (BRASIL, 1931b). Para Fávero (2006, p. 23),

Trata-se, sem dúvida, de adaptar a educação escolar a diretrizes que vão assumir formas bem definidas, tanto no campo político quanto no educacional, tendo como preocupação desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho.

Assim, nota-se mais uma vez no histórico da educação superior brasileira, sua subordinação a poderes temporais, evidenciando que esse campo sempre constituiu um espaço de disputas e relações de poder. Nesses primeiros passos da institucionalização da universidade brasileira decorrentes da Reforma Francisco Campos, embora problemáticos em diversos aspectos, deve ser reconhecido o êxito de fomentar a questão educacional e universitária no país, possibilitando o início do processo de constituição de um campo universitário.

A Constituição Republicana de 1934 gerou a expectativa de implantação da democracia liberal, mas tal tendência foi vencida pela força que ganhou um discurso intervencionista, autoritário e centralizador, propagado, em grande parte, pela ação dos publicistas que possuíam uma representação própria e distorcida da república, desde sua proclamação, apresentando uma interpretação saudosista do período imperial. Esse grupo era composto, segundo Carvalho (2007, p. 21), por membros da elite intelectual relativamente autônomos em relação ao mundo mercantil – em geral, “descendentes de juristas, quase sempre bacharéis [...], ou remanescentes do quadro de funcionários do Estado Imperial”.

A hegemonia de tendências autoritárias se consolidou na década de 1930 e contribuiu, ainda que indiretamente, para que fosse possível a instauração do Estado Novo (1937-1945). O projeto educacional estadonovista foi objeto de oposição da maioria dos estudantes e é nesse período que é criada a União Nacional dos Estudantes (UNE), organização que abriu caminho para embates necessários em torno da universidade e do ensino superior e para sua reforma na década de 1960, protagonizada também pelos professores e pesquisadores. Entre as propostas defendidas pelos estudantes, estavam:

[...] a universidade aberta a todos; a diminuição das "elevadíssimas e proibitivas" taxas de exame e de matrícula, as quais faziam a seleção pelo nível de renda em vez das "capacidades comprovadas cientificamente"; a vigência nas universidades do "exercício

das liberdades de pensamento, de cátedra, de imprensa, de crítica e de tribuna"; o rompimento da dependência da universidade diante do Estado, propondo a eleição do reitor e dos diretores das faculdades pelos corpos docente e discente, representados no conselho universitário; a livre associação dos estudantes dentro da universidade, com participação paritária nos conselhos universitário e técnico-administrativo; a elaboração dos currículos por comissões de professores especializados e representantes estudantis; o aproveitamento dos "estudantes mais capazes" como monitores e estagiários em cargos a serem criados. (CUNHA, 2000, p. 169)

Os intelectuais tiveram participação ativa na realização do projeto estadonovista de modernização. Miceli (2001) aponta os inúmeros aparelhos estatais criados na Era Vargas (1930-1945) para expandir a máquina burocrática, tanto na parte administrativa quanto na exploração de novos espaços de relações entre o governo e grupos de interesse, e afirma que “[...] os intelectuais recrutados pelo regime Vargas assumiram as diversas tarefas políticas e ideológicas determinadas pela crescente intervenção do Estado nos mais diferentes domínios de atividade” (MICELI, 2001, p. 197).

Para os funcionários ocupantes dos postos de trabalho gerados foi garantida uma série de benefícios e privilégios e esse grupo acabou sendo um dos pilares na atuação do regime. Vale ressaltar que o recrutamento desses intelectuais dependia “amplamente do capital de relações sociais dos postulantes aos cargos” (MICELI, 2011, p. 198). Sobre esse “mercado político”, Carvalho afirma:

Sob esse padrão de trocas entre dirigentes políticos e intelectuais alimentaram-se, portanto, formas recíprocas de legitimação, que sustentaram o modo de dominação vigente, mas alongaram, significativamente, o tempo de constituição de um mercado autônomo de bens simbólicos, em condições de propiciar mecanismos de concorrência e de obtenção de gratificações próprias ao campo intelectual (CARVALHO, 2007, p. 24).

Desta forma, a autora evidencia o lucro resultante da troca simbólica em que se engajaram esses intelectuais, os quais, por um lado, contribuíram para a manutenção do poder vigente, mas conseguiram assegurar para si um modo de acumulação de capital que lhes favorecesse no campo intelectual. Isto porque tal processo conduziu ao crescimento do valor dos diplomas e da demanda universitária, já que aos profissionais de nível superior destinavam-se os melhores postos na hierarquia ocupacional estatal. Para Carvalho (2007, p. 22), este “foi também aspecto decisivo para a relevância que a Universidade assumirá no contexto estadonovista”. Nas palavras de Mendonça,

[...] ainda no segundo governo Vargas, com o avanço do processo de industrialização do país, a cúpula governamental começava a mostrar-se sensível à questão da necessidade de

formação de pessoal técnico de alto nível para atender ao Plano de Reequipamento Nacional, dentro de uma perspectiva [...] utilitária ou imediatista. Paralelamente, membros influentes da comunidade científica continuavam demandando uma reforma global da universidade, de forma a ampliar suas condições de trabalho, tendo em vista um desenvolvimento científico mais sólido e mais autônomo, a médio e longo prazos. A controvérsia entre essas duas tendências, que se prolongaria pela década de 1960, condicionava as políticas específicas praticadas por diferentes órgãos do governo, cada qual atuando sobre diferentes segmentos do ensino superior (MENDONÇA, 2000, p. 143).

No período populista (1945-1964), os cargos públicos destinados a carreiras de intelectuais foram expandidos, inclusive com o recrutamento de novos tipos de profissionais, como economistas e sociólogos (MICELI, 2001). O período é marcado pela expansão do ensino superior, propiciado principalmente pela superação da dualidade presente no ensino médio até então, que destinava alguns estudantes ao nível superior e outros ao mercado de trabalho, pela educação profissional. A partir da década de 1950, a pesquisa começa a ser alavancada no país com a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da hoje chamada Coordenação de Capacitação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), além de uma série de instrumentos legais e marcos regulatórios.

As universidades tiveram e ainda sustentam papel histórico fundamental no desenvolvimento da produção de conhecimento no Brasil. Morosini (2009, p. 127) afirma que “é a partir de 1950 que se tornam nítidas as estratégias de formação de condições promotoras da pesquisa na universidade brasileira norteadas pelo espírito nacionalista e de superação da dependência econômica do país”. Na década seguinte, a pesquisa nacional ganha mais visibilidade com a sistematização da pós-graduação brasileira, sobre a qual tratará em especial a seção 4.3.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 promoveu a expansão da escola secundária e garantiu a equivalência a esta de todos os cursos de grau médio. Consequentemente, a demanda pelo ensino superior cresceu significativamente e foi assumida pelo governo federal. O ensino superior no Brasil passa, então, por um processo de “federalização”, com a criação de novas faculdades, com a oferta do ensino gratuito nas instituições federais (ainda que a cobrança de taxas fosse legalmente prevista) e com a absorção pelo governo federal do custeamento e controle de faculdades privadas e estaduais, posteriormente congregadas em universidades (CUNHA, 2000).

O anseio pela reforma universitária na década de 1960, inicialmente defendida por estudantes e depois também pelos professores universitários, justificava-se pelo poder desigual que detinham as “cúpulas dirigentes” das instituições, conforme Cunha (2000). Por outro lado,

Carvalho (2007, p. 25) aponta que a crítica universitária contra o reformismo estatal considerava-o “uma forma de ocultar a sujeição dos setores subalternos às elites políticas da ordem burguesa”. No movimento em defesa da reforma, uma diversidade de reivindicações e opiniões foram apresentadas e debatidas, sendo finalmente definidos os pontos da plataforma:

[...] prioridade das instituições públicas sobre as privadas, por serem aquelas gratuitas e permitirem a convivência democrática de opiniões conflitantes; supressão dos exames vestibulares, vistos como barreiras discriminatórias em termos econômicos; abandono da exigência de tempo integral para os estudantes, pois a realidade brasileira estava a exigir sua participação mais fora da universidade do que dentro dela, em especial na alfabetização do povo; um terço dos membros dos colegiados universitários com direito a voto para os estudantes; participação estudantil nas comissões de admissão e promoção de docentes; desistência da reivindicação da autonomia universitária entendida, agora, como perigosa para a democratização da instituição. Em sintonia com a plataforma anterior, defendia-se a escolha dos reitores das universidades públicas pelo conselho universitário, cabendo ao governo apenas a nomeação dos eleitos (CUNHA, 2000, p. 177).

O golpe militar de 1964 impactou, evidentemente, os rumos do campo intelectual e da universidade brasileira. No setor público, os militares não promoveram “vínculos com os intelectuais públicos, concedendo-lhes lugar vulnerável aos rigores da repressão” (CARVALHO, 2007, p. 25). Nas universidades, por meio de violenta intervenção, da repressão e da desarticulação do movimento estudantil, conteve-se o debate que vinha sendo construído nos anos anteriores. Entretanto, como aponta Mendonça (2000, p. 147),

[...] não era mais possível ao governo segurar o processo de transformação da universidade, seja pela pressão exercida pelas classes médias no sentido da ampliação da oferta, [...] seja pelas próprias necessidades do projeto de modernização econômica que se pretendia implementar no país.

Para a autora, isto justifica o empenho do governo militar na reorganização do ensino superior, assumindo a liderança do seu processo de modernização desde o princípio. Nos primeiros anos no regime já foram emitidos os decretos-lei que ditaram a reestruturação das universidades federais e reformaram o sistema. No entanto, conforme Fávero (2006), foi a partir de 1968, com a criação do Grupo de Trabalho¹³ pelo Decreto nº 62.937, 02 de julho de 1968, além de outros atos oficiais, que se consolida uma legislação da Reforma Universitária. Segundo Mendonça (2000), a

¹³ O Decreto nº 62.937, 02 de julho de 1968, instituiu Grupo de Trabalho constituído por representantes dos Ministérios da Educação e Planejamento, do Conselho Federal de Educação e do Congresso, com a finalidade de “estudar, em caráter de urgência, as medidas que deveriam ser tomadas para resolver a “crise da Universidade” (FÁVERO, 2006, p. 32).

partir daí foi possível a consolidação das instituições universitárias, especialmente as federais, devido, em grande parte, à institucionalização da carreira docente e à definitiva implantação dos cursos de pós-graduação. Cunha (2000) concorda com a tese e afirma que “os programas de pós-graduação vieram a constituir o verdadeiro motor da reforma da universidade brasileira” (p. 184). Esse período histórico é classificado por Saviani (2006) como “período heróico”, tendo em vista o sucesso da implantação da pós-graduação no país ainda que não houvesse qualquer tipo de base ou estrutura para tal.

A lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, afirmava explicitamente que a universidade compreendia o espaço por excelência de organização do ensino superior e enfatizava a indissolubilidade entre ensino, pesquisa e extensão, sendo a pesquisa a marca distintiva da universidade. Contudo, como afirma Cunha (2000, p. 180),

[...] as afinidades políticas eletivas entre os governos militares e os dirigentes de instituições privadas do ensino superior fizeram com que o Conselho Federal de Educação assumisse uma feição crescentemente privatista. Assim, no momento em que a reforma do ensino superior proclamava sua preferência pela universidade como forma própria de organização do ensino superior, o CFE já se empenhava em propiciar a aceleração do crescimento dos estabelecimentos privados, a grande maioria isolados, contrariando a lei recentemente promulgada.

Ademais, nesse contexto repressivo não foi possível a conquista da autonomia universitária. A centralização do controle dos recursos forçava a submissão das instituições às políticas governamentais. Além disto, ocorriam dinâmicas orientadas por lógicas mais políticas do que acadêmicas, como aponta Mendonça (2000):

[...] o governo da universidade estruturou-se por uma espécie de pacto entre as oligarquias acadêmicas tradicionais e os novos segmentos da comunidade acadêmica, formando-se, de acordo com as peculiaridades históricas de cada instituição, diferentes tipos de composição entre essas partes que definem uma estrutura de poder nem sempre orientada pela dimensão propriamente acadêmica (MENDONÇA, 2000, p. 148).

Entre as medidas oficiais adotadas no período em relação à universidade, Fávero (2006, p. 30) destaca: “o plano de assistência técnica estrangeira, consubstanciado pelos acordos MEC/USAID; o Plano Atcon (1966) e o Relatório Meira Mattos (1968)”. A autora esclarece que a intervenção da USAID na América Latina se deu por meio de assistência técnica, militar e financeira, com financiamento de projetos e compra de equipamentos nos Estados Unidos (EUA). Para Saviani, os acordos com os EUA marcaram a institucionalização de um direcionamento no

campo educacional de concepção produtivista. Tal concepção, nas palavras do autor, ganhou “força impositiva ao ser incorporada à legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do ‘máximo resultado com o mínimo dispêndio’ e ‘não duplicação de meios para fins idênticos’” (SAVIANI, 2008, p. 297).

Do período, Saviani (2008) destaca, ainda, as tendências privatistas do regime constantes na Constituição de 1967, manifestadas, por exemplo, na eliminação do princípio da vinculação financeira e nas consequentes reduções progressivas de recursos para a educação, nas sinalizações oficiais de apoio à iniciativa privada e na relativização do princípio da gratuidade do ensino. O autor afirma que foi a partir dessa lógica que trabalhou o Grupo de Trabalho da reforma universitária e salienta que as tendências privatistas já existentes se intensificaram e se fortaleceram com a ditadura militar. Em suas palavras,

Para além desse fortalecimento do setor privado do ensino, cabe considerar, também, que o próprio setor público foi sendo invadido pela mentalidade privatista, traduzida no esforço em agilizar a burocracia aperfeiçoando os mecanismos administrativos das escolas; na insistência em adotar critérios de mercado na abertura dos cursos e em aproximar o processo formativo do processo produtivo; na adoção dos parâmetros empresariais na gestão do ensino; na criação de “conselhos curadores”, com representantes das empresas, e na inclusão de empresários bem sucedidos como membros dos conselhos universitários; no empenho em racionalizar a administração do ensino, enxugando sua operação e reduzindo seus custos, de acordo com o modelo empresarial (SAVIANI, 2008, p. 300-301).

Quanto às medidas governamentais propostas para a reforma, com fins de promover eficiência e produtividade, Fávero (2006, p. 34) sintetiza: “o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação”.

Ao longo dos anos 1970, tem destaque o acelerado aumento no setor privado de instituições isoladas de ensino superior, resultante da política governamental para atendimento da crescente demanda. Segundo Mendonça (2000), os esforços governamentais para atendimento da demanda não foram suficientes e a política passou a focalizar o incentivo à iniciativa privada. A autora afirma que tal política teve efeitos duradouros sobre o ensino superior no Brasil, uma vez que promoveu a constituição de “um sistema dual, formado, por um lado, pelas universidades, principalmente públicas, e, por outro, por um sem-número de instituições isoladas que não se diferenciam das primeiras por um critério de especialização mas, na prática, pela qualidade do ensino oferecido” (MENDONÇA, 2000, p. 48). A autora segue afirmando que a diferenciação introduzida no sistema

de ensino superior “não atendeu a uma diversificação de objetivos, constituindo-se as instituições isoladas, com freqüência, em um mero arremedo das instituições universitárias” (MENDONÇA, 2000, p. 48) e argumenta que várias dessas instituições se transformaram em universidades.

No final dos anos 1970, com uma maior abertura política, um crescente esgotamento do regime militar e com a Lei da Anistia, o movimento estudantil, assim como outros grupos organizados, retomam suas ações. Retornam também diversos professores universitários afastados compulsoriamente com o advento do Ato Institucional nº 5, o chamado AI-5. Assim, no contexto do processo de redemocratização do país, são retomados os debates em torno da universidade, tornando à pauta a questão da autonomia universitária. Sendo assim, pode-se dizer do nascimento da universidade moderna que sua legitimidade “fundou-se na conquista da idéia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na idéia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão” (CHAUI, 2003, p. 5).

Nos anos seguintes, especialmente na década de 1980, surgem diversas propostas de reformulação das universidades. Para Fávero (2006, p. 34-35),

No limiar da década de 80, observa-se, da parte de significativo número de professores, a consciência de que o problema da universidade envolve não apenas aspectos técnicos, mas também um caráter marcadamente acadêmico e político, exigindo análise e tratamento específicos.

Nesse contexto, Carvalho (2007) aponta uma mudança na organização da intelectualidade brasileira, sendo uma das variáveis responsáveis a massificação do acesso à universidade por meio da reforma dos anos de 1970 que, segundo a autora, embora tenha compreendido uma vitória das lutas estudantis, “foi também uma estratégia política de atenuação do conflito entre os setores médios – não necessariamente politizados, mas interessados em ascender socialmente pela via da educação – e o regime militar” (CARVALHO, 2007, p. 26). Outra variável destacada pela autora é a consolidação do sistema universitário e a institucionalização do sistema nacional de pós-graduação e pesquisa, com ampla abrangência de áreas do conhecimento. Para ela, estabeleceu-se uma nova relação entre a universidade e a sociedade, na qual

[...]a inscrição pública dos intelectuais não desaparecerá, mas tenderá a se constituir, cada vez mais, a partir de suas agendas especializadas de pesquisa, de suas identificações com áreas temáticas afinadas a interesses de grupos sociais a que muitas vezes pertencem,

agregando-se a isso o estabelecimento de nexos com as instâncias de publicização dos artefatos materiais e simbólicos produzidos na academia, tais como a mídia, agências do Estado ou partidos políticos. (CARVALHO, 2007, p. 26).

Finalmente, ela aponta uma terceira variável: a “emergência de uma cultura de ‘sociedade civil’” (CARVALHO, 2007, p. 26), apoiada em grande parte pelo novo sindicalismo do ABC, surgido no contexto de transformações econômicas e estruturais pelas quais o país passou durante o regime, e que culminou na criação do Partido dos Trabalhadores (PT). Carvalho (2007, p. 27) afirma:

Portanto, o vasto movimento de opinião, que, enraizado em personagens da esquerda acadêmica da USP e no liberalismo histórico das elites políticas e intelectuais de São Paulo, viria a se fortalecer na década de 1980 em torno de uma interpretação negativa da história do país e de um novo sentido atribuído à idéia de democratizá-lo, entendeu que a principal tarefa de seu partido, o Partido dos Trabalhadores, deveria consistir na formação de uma vontade popular autônoma, na construção de um novo sistema de valores, na formação, enfim, de uma nova cultura da sociedade civil contra a velha cultura estatista brasileira.

O período de governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) constitui uma fase específica na história do ensino superior brasileiro. Nas palavras de Sguissardi (2006, p. 1026), “não se pode falar sobre a questão da educação superior nesse período sem situá-la no contexto mais amplo da inserção subalterna do país à economia global e na permanência ou no agravamento dos inaceitáveis índices de desigualdade social” no período. Intensificando uma lógica já introduzida anteriormente por Fernando Collor de Melo e Itamar Franco, foram realizadas diversas reformas e ajustes estruturais voltados ao mercado, que reconfiguraram as esferas pública e privada no âmbito estatal, impactando fortemente a educação superior. Tal lógica pode ser assim resumida:

A integração do país à economia mundial dá-se enfatizando o novo papel atribuído ao mercado na alocação dos recursos e diminuindo as funções do Estado, em especial quando este é pensado como provedor dos serviços sociais, entre eles, a educação. As medidas recomendadas, como se sabe, foram: combate ao déficit público, ajuste fiscal, privatização, liberação/ajuste de preços, desregulamentação do setor financeiro, liberação do comércio, incentivo aos investimentos externos, reforma do sistema de previdência/seguridade social e reforma, desregulamentação e flexibilização das relações de trabalho. (SGUISSARDI, 2006, p. 1026).

Nesse contexto, é aprovada a LDB 9394/96, a partir da qual abrem-se possibilidades para organizações alternativas das instituições de ensino superior. São institucionalizados os polêmicos

centros universitários, definidos no Artigo 6º do Decreto n. 2.207, de 15 de abril de 1997, desta forma:

[...] instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidos à comunidade escolar. (BRASIL, 1997).

Em tais instituições, não há o compromisso ou a necessidade de realização de pesquisas, de modo a divergir da concepção universitária presente na Constituição de 1988 da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para o desenvolvimento do ensino superior no país. Catani e Oliveira apontam que a LDB 9394/96 deu origem a “um sistema mais diversificado e diferenciado”, em que “a educação superior pode ser ministrada em instituições pública e privada, com variados graus de abrangência ou especialização (art.45), por meio de universidades e instituições não-universitárias (art. 48, § 1o)” (CATANI; OLIVEIRA, 2007, p. 6).

Maciel (2010) chama atenção para o benefício que essa diversificação de formas de organização proporcionou às instituições de ensino superior privadas. Com a facilitação da não exigência de realização de ensino, pesquisa e extensão para seu credenciamento, o número de instituições privadas cresceu aceleradamente, assim como o de matrículas. Assim, a autora apresenta a tese do ensino superior como bem privado e não público, “na medida que o Estado vai se desresponsabilizando com o financiamento do ensino superior público e estimula a criação das IES privadas com fins lucrativos, inclusive, com recursos financeiros que deveriam ser investidos no setor público” (MACIEL, 2010, p. 166).

Outra questão de destaque da Lei 9394/96 é o que Cury (1997) chamou de “autonomia universitária avaliada”, apontando que a reforma proposta na lei estruturou-se, basicamente, nos eixos autonomia e avaliação. Nas palavras de Catani e Oliveira (2007, p. 8),

A avaliação representa uma espécie de controle de resultados, o que deve implicar em mudanças significativas na reestruturação da comunidade acadêmica e no aparato governamental, uma vez que é a partir dela que as instituições deverão receber maiores ou menores quantidades de recursos. Já a autonomia está associada à idéia de flexibilidade, fazendo com que as universidades passem a responder por um conjunto de atribuições cada vez maior e praticamente *livres* de controles dos sistemas de ensino.

Com esse pacote de mudanças deu-se uma bruta redução de investimentos nas IFES. As verbas de custeio, por exemplo, sofreram um corte de aproximadamente 50% ao longo do governo

de Fernando Henrique Cardoso (FHC), segundo Aguiar (2016). Com isto, um dos fortes impactos sentidos pela comunidade acadêmica foram os prejuízos e queda de qualidade na infraestrutura ofertada nas instituições. Catani e Oliveira lembram que:

Nos primeiros anos desse governo as universidades federais foram criticadas duramente, especialmente em termos da sua eficácia na gestão dos recursos públicos, da baixa expansão das vagas nos cursos de graduação, da falta de flexibilidade curricular para atendimento às necessidades do mercado e da pouca mobilidade na captação de recursos financeiros alternativos. Por tudo isso foi suspensa, ainda no início do primeiro mandato, a realização de concurso público para reposição dos quadros docente e técnico-administrativos, bem como não se concedeu aumento salarial aos servidores, se considerarmos o salário base. Quando ocorreu alguma liberação de vagas, isso quase sempre se deu numa proporção inferior ao número de aposentadorias e de demissões. (CATANI; OLIVEIRA, 2007, p. 5).

Oliveira e Catani (2011, p. 28) enfatizam o esforço do governo FHC em “demonstrar a incapacidade financeira do Estado para assumir essa expansão do ensino superior”, mas afirmam que essa lógica foi, em parte, revista no governo Lula (2003-2010), haja vista o significativo crescimento de investimentos na educação superior, com a criação de novas universidades, aumento de vagas, oferta de bolsas, promoção de programas de ações afirmativas, etc. Contudo, Aguiar (2016, p. 114) salienta:

[...] embora o governo [Lula] tenha enfrentado os principais temas do debate e procurado se diferenciar do governo anterior, os resultados nas duas principais frentes são controversos. No lado da ampliação do acesso e da equidade, programas com o ProUni e o FIES trouxeram avanços pontuais. Entretanto, no par privatização/mercantilização, estas se aprofundaram durante o governo Lula.

Uma das principais ações do governo Lula no âmbito do ensino superior foi a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o qual prevê a participação no processo avaliativo de todos os agentes da comunidade universitária, sendo avaliados tanto a instituição, quanto os cursos de graduação e os alunos e havendo, “para cada ponta, procedimentos avaliativos distintos em termos de instrumentos utilizados e temporalidade de aplicação” (AGUIAR, 2016, p. 118).

A partir desse conjunto de avaliações que compõe o SINAES, passaram a ser orientados os processos de regulação e supervisão da educação superior e, com o tempo, novos índices e indicadores de qualidade foram sendo criados. Com isto, retomou-se a prática de ranqueamento

entre as instituições, tal como ocorria com o “Provão” de FHC, segundo Aguiar (2016). A autora destaca ainda:

Esse fenômeno pode ser constatado pelo fato de que a elaboração e divulgação de rankings (hierarquizando os melhores e os piores cursos de graduação) passaram a ser feitos pelo próprio Ministério da Educação, que divulga os resultados em planilhas de Excel nas quais as notas das instituições aparecem em ordem decrescente. (AGUIAR, 2016, p. 119).

Outra política de destaque no governo Lula, com repercussão expressiva e polêmica, foi o Programa Universidade Para Todos (ProUni), por meio do qual o governo logrou atender uma demanda social de grupos mais carentes e marginalizados pelo acesso à educação superior, ao mesmo em que favorecia interesses empresariais promovendo isenções fiscais. Aguiar (2016, p. 122) resume:

O ProUni concede a todas as instituições privadas (com ou sem fins lucrativos) que aderem ao programa isenção de Imposto de Renda de Pessoa Jurídica, Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e Contribuição para o Programa de Integração Social. O aluno precisa comprovar sua condição socioeconômica e sua qualificação acadêmica e/ou profissional, atendendo alguns pré-requisitos: obter nota mínima de 450 pontos no ENEM; ter renda familiar, por pessoa, de até três salários mínimos, ter cursado o Ensino Médio completo em escola pública, ou o Ensino Médio completo em escola privada com bolsa integral, ou ser portador de deficiência, ou, ainda, ser professor da rede pública de Ensino Básico, em efetivo exercício, concorrendo a vagas em cursos de Licenciatura ou Pedagogia, sendo que, neste caso, a renda familiar por pessoa não é considerada.

Destacamos, finalmente, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que teve forte impacto no desenvolvimento das universidades públicas federais. O Programa objetivou, principalmente, a ampliação do acesso e a permanência no ensino superior no Brasil e representou uma das maiores marcas da reforma universitária do governo Lula. Em linhas gerais, consistiu em “um programa de reforma das IFES acoplado a um plus de financiamento para aquelas universidades que a ele aderirem. Esse conjunto de condições é uma forma de estimular a concorrência entre as universidades federais” (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 23). O referido financiamento estava vinculado à adesão ao modelo apresentado pelo MEC e condicionado ao cumprimento de metas.

Seguindo os moldes no Processo de Bolonha¹⁴, o Reuni previa uma flexibilidade curricular nos cursos de graduação, que poderiam ofertar formação inicial de curta duração e diplomas intermediários, a fim de “evitar a especialização precoce e, ao mesmo tempo, atender às diversidades regionais e às particularidades locais” (CARVALHO, 2014, p. 221), com o intuito de facilitar a mobilidade estudantil.

O fato é que, a partir do programa e demais políticas de expansão na gestão de Lula, houve um crescimento significativo no campo do ensino superior brasileiro, totalizando 27% ao final do segundo mandato (CARVALHO, 2014). Em geral, os pesquisadores da educação superior reconhecem os avanços promovidos durante o governo Lula por meio de suas políticas educacionais. Entretanto, criticam a forma como tais ações foram conduzidas, apontando, por exemplo, as condições precárias de criação de novas universidades públicas e a manutenção da lógica privatizante nas políticas adotadas. Silva Junior e Fargoni (2020, p. 5) afirmam que, “ao mesmo tempo que realizou a expansão e a interiorização da educação superior pública federal (REUNI, entre outros), Lula fortaleceu políticas focais, como o FIES e o PROUNI, práticas correntes de um governo marcado pelo populismo e por conciliações”.

Na continuidade da gestão do PT com Dilma Rousseff (2011-2016), foi mantida uma lógica semelhante, com destaque ao estreitamento das relações das universidades com a iniciativa privada. Contudo, para Silva Junior e Fargoni (2020, p. 5), “foi no governo Temer que a ameaça às universidades federais começou a se intensificar, ora pelos cortes de recursos, ora pela forte tendência à privatização das instituições federais, além dos ataques aos direitos dos seus servidores”.

Todas essas ações nas últimas décadas reestruturaram a educação superior brasileira, com efeitos permanentes, “em um processo que restringiu (e metamorfoseou) a atuação da esfera pública e ampliou a ação do setor privado” (CATANI; OLIVEIRA, 2007, p. 12). Com isto, a própria identidade das IES foi alterada, de modo a “tornar a educação um bem ou ‘produto’, cujos ‘clientes’ o adquirem no mercado universitário (CATANI; OLIVEIRA, 2007, p. 12). Assim, a universidade do século XXI caracteriza-se por uma lógica cada vez mais voltada aos interesses

¹⁴ Consiste no processo que culminou em um interministerial de diversos países, que englobou um conjunto de reformas institucionais para o estabelecimento de um sistema europeu de educação superior – Espaço Europeu de Ensino Superior. Nesse modelo, “é introduzido um sistema curricular em ciclos para países-membros com o objetivo de facilitar a mobilidade de estudantes, a validação de créditos obtidos no exterior e a revalidação de diplomas” (BRANDALISE; HEINZLE, 2020, p. 67).

mercadológicos e por uma crescente limitação de autonomia em relação a fatores externos ao campo educacional.

A história do ensino superior brasileiro e do tardio surgimento das universidades no país ajuda a explicar a fragilidade de seu campo acadêmico-universitário, que tem, ao longo de sua história, se submetido a diferentes poderes temporais e experimentado avanços e interrupções em seu desenvolvimento. Tal fragilidade conduz a visões como a de Severino (2008), que parece não apostar na existência de um campo acadêmico-universitário forte, autônomo e consolidado no Brasil, afirmando observar no campo “heterogeneidade estrutural e instabilidade temporal, uma vez que esse segmento de ensino não encontrou ainda seu modo de ser, manifestando-se constantemente em processo de transformação, em metamorfose permanente.” (SEVERINO, 2008, p. 75).

Em suma, observa-se historicamente um processo de ampliação da relação da universidade com a sociedade, com o Estado e com o mercado, conforme apontam Oliveira e Catani (2011), seja com vistas à reprodução da ordem vigente no campo social e manutenção das regras do jogo tais como estão postas, seja com fins de transformação social. Nessa dinâmica, vimos observando mudanças no *habitus* acadêmico e na identidade da universidade, a qual, “muitas vezes, acaba comprometendo ou negando sua própria existência” (OLIVEIRA; CATANI, 2011, p. 21).

Bianchetti, Valle e Pereira (2105, p. 49) salientam o quão demorado foi o processo para que a universidade e o campo científico se tornassem autônomos e se desvincilhassem dos poderes temporais, como a Igreja e o Estado, e ressaltam que “essa autonomia é sempre muito frágil, ameaçada por todos os lados”. Na seção seguinte, aprofunda-se a reflexão acerca da fragilidade da autonomia do campo acadêmico-universitário e sua crescente redução nas últimas décadas.

4.2 A AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA EM RISCO

O campo acadêmico-universitário é marcado, essencialmente, conforme Oliveira e Catani (2011), pelo fato de envolver variadas naturezas de capital e de se interconectar com outros campos. Nas palavras dos autores,

[...] o campo universitário, embora apresente especificidades que marcam sua luta concorrencial, intersecta, interage e, por vezes, está contido em outros campos mais amplos e mais determinantes da vida social, especialmente no âmbito econômico, político,

cultural e do poder, considerando ainda sua autonomia relativa no espaço social. (OLIVEIRA; CATANI, 2011, p. 15).

Azevedo, Oliveira e Catani (2016, p. 784), por sua vez, ressaltam a tarefa empreendida pelos agentes desse campo na busca por uma maior autonomia em relação aos outros campos, especialmente o do poder, “ou o Estado propriamente dito”. Os autores afirmam que os dias atuais têm apresentado desafios ainda maiores a essa tarefa.

A reforma pela qual passou o Estado brasileiro a partir da década de 1990, com vistas à adequação às exigências da nova face produtiva do capitalismo no século XX, conduziu à sua total reconfiguração e teve impactos permanentes no campo educacional e no espaço acadêmico-universitário, permitindo uma maior interferência desses outros campos e ameaçando sua autonomia. Chauí (2003) traz à discussão a ideia de universidade operacional, de Freitag, caracterizada pelas seguintes marcas:

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc. (CHAUI, 2003, p. 7).

Embora o campo científico, como todos os demais campos, seja marcado por uma independência relativa do espaço social global, com sua lógica e normatização próprias, o modelo social capitalista tem imposto mudanças no fazer científico e provocado o que Bianchetti, Valle e Pereira (2015) chamaram de “intromissão de leis”, totalmente alheias a esse espaço e aos interesses de seus agentes. Em consonância com esta visão, Oliveira e Catani (2011, p. 23) denunciam a crescente permeabilidade do campo e uma “acomodação da universidade pública ao mundo não universitário”. Em suas palavras,

No Brasil, várias forças vêm atuando externa e internamente para que o campo da educação superior ou o campo universitário modifique seu modo de ser e de agir, o que significa dizer, em outras palavras, que esse campo, além das disputas que lhe são inerentes, encontra-se em processo de efervescência diante das múltiplas determinações e conflitos presentes na reestruturação da educação superior. Desde a segunda metade da década de 1990 foram sendo concebidas e implantadas políticas de educação superior que

implicaram em mudanças significativas no papel, nos valores e nas finalidades das instituições de ensino superior (IES), particularmente nas universidades públicas, e no campo científico, em geral. (OLIVEIRA; CATANI, 2011, p. 13).

Assim, essa reconfiguração do campo acadêmico-universitário ocasionou uma indefinição quanto aos papéis sociais das instituições universitárias. Magalhães (2006) observa, em nível mundial, uma coincidência entre a crise da modernidade e uma chamada crise de identidade do ensino superior, afirmando que este tem assumido uma identidade múltipla, diversa e "esquizóide", sem uma definição sólida dos seus fins e suas concepções. Referencia Barnett ao afirmar que se trata de uma crise sem precedentes relacionada à “forma como entendemos a educação superior, aos princípios fundamentais sobre os quais a ideia de educação superior tradicionalmente assentava, e à forma como esses princípios estão a ser minados” (BARNETT, 1994, *apud* MAGALHÃES, 2006, p. 15).

Para Bianchetti, Valle e Pereira (2015, p. 31), a implantação da racionalidade de mercado “afeta de maneira significativa o que se compreende tradicionalmente por trabalho acadêmico e desloca de modo visível o papel social atribuído às universidades, sobretudo as públicas, ao longo da história”. Como consequência, redefine-se a relação entre universidade e Estado (este em crescente minimização decorrente da racionalidade mercantil), com perdas significativas especialmente para as federais, no tangente ao financiamento das políticas públicas, à ampliação da esfera privada em detrimento da pública e à subordinação da ciência, enquanto produção simbólica, à lógica do mercado (BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA, 2015).

Nesse contexto, Fernandes (2019, p. 927) aponta que ocorreram “profundas alterações na profissão docente que se concretizam em uma nova sociabilidade produtiva permeada por novas exigências, contradições e ambiguidades nos campos acadêmico, científico e universitário”. Nas palavras de Oliveira e Catani (2011, p. 25), “trata-se de adequar os perfis profissionais às demandas do mercado de trabalho e do setor produtivo”.

Como consequência dessa reconfiguração orientada pela lógica do mercado, os autores apontam a desestruturação do ideário existente no país anteriormente, constituído a partir de um “certo *habitus* de solidariedade e cooperação” (OLIVEIRA; CATANI, 2011, p. 20) entre as universidades públicas, especialmente as IFES. Os autores observam a constituição de um novo *habitus* acadêmico-científico que faz sobressair entre os profissionais do campo uma prática competitiva na disputa pelos lucros simbólicos. Além disso, salientam que esse novo *habitus* enfraquece os movimentos e as estratégias coletivas, uma vez que

As instituições com maior capital acumulado – intelectual, científico, político e social – tendem a assumir posição dominante, constituindo-se como universidades de pesquisa/ inovação ou centros de excelência, enquanto as instituições dominadas ou pretendentes adotam estratégias de sobrevivência e de alteração de sua condição no espaço do campo. (OLIVEIRA; CATANI, 2011, p. 19).

Nesse sentido, observa-se a ocorrência de violência simbólica no campo acadêmico-universitário brasileiro, uma vez que as regras que têm regulado seu funcionamento vêm de fora para dentro, estabelecidas por outros campos a partir da racionalidade mercantil, e os capitais valorizados são estranhos ao campo acadêmico-universitário. Estende-se a ele, como a todas as esferas, o *éthos* econômico, o que implica em uma “brutal redução de todas as coisas à mercadoria e a transformação de todas as pessoas em agentes propriamente econômicos” (BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA, 2015, p. 35).

Azevedo, Oliveira e Catani (2016) afirmam que o capitalismo está fundamentando as bases da quarta revolução industrial no mundo da produção, que já está acontecendo e compreende uma revolução digital. Trata-se da chamada indústria 4.0, fundamentada na economia baseada no conhecimento, a qual “tem sido, na realidade, uma ideologia de inculcação do *habitus* individualista, da responsabilização do trabalhador por sua empregabilidade, da mercadorização da oferta da educação e do ‘cercamento’ do conhecimento” (AZEVEDO, 2013, p. 109). Nesse modelo de sociedade, a ciência e a tecnologia são ferramentas estratégicas e o conhecimento se torna “elemento basilar da produção, da agregação de valor e do acúmulo de vantagens diferenciais em um cenário de competição global” (OLIVEIRA, 2015, 345).

Como consequência prática disso, observa-se a valorização de algumas áreas do conhecimento em detrimento das ciências humanas, o que acarreta um imenso desequilíbrio de força nas disputas internas ao campo entre as diferentes áreas do conhecimento. Sobre isso, Azevedo, Oliveira e Catani (2015, p. 786) discorrem:

A partir da concepção de que o mundo da produção se encontra ingressando na quarta revolução, o campo do poder (o Estado) e as agências de fomento à pesquisa e à pós-graduação formulam políticas e publicam editais que priorizam as chamadas ciências naturais, criadoras de tecnologias, invenções e inovações materiais, em despreço às Humanidades, com o propósito de obter vantagens competitivas no mundo da produção de mercadorias.

Desse modo, as universidades e os sujeitos que a constituem, agentes que sempre lutaram para o acúmulo de capitais propriamente científicos, são enfraquecidos no jogo e, conseqüentemente, reduz-se seu poder de decisão e ação no campo. Bianchetti, Valle e Pereira (2015, p. 34-35) chamam a atenção para o poder do discurso do racionalismo de mercado e da dificuldade de lutar contra ele, afirmando que suas características o fortalecem e o tornam “fortemente inflacionado e extremamente poderoso, aumentando consideravelmente, por consequência, as dificuldades em combatê-lo”.

Essa lógica concentra as ideias das elites em nível mundial, que compõem justamente o grupo que dita as regras do jogo e, estendendo a todo campo a lógica do campo econômico, o capital econômico passa a ser sinônimo de força e poder em qualquer campo, até mesmo naqueles aos quais ele é, em essência, estranho, como é o caso do campo científico-acadêmico-universitário. Disto decorre o enorme poder que tem tal discurso de se impor e de deslegitimar as críticas e os pensamentos que vierem a desafiá-lo.

Bianchetti, Valle e Pereira (2105) lembram a importância atribuída por Bourdieu à autonomia em relação às demandas políticas e econômicas no microcosmo científico, afirmando que

[...] se o campo científico submete-se à tirania de uma norma ou de uma ordem, subordina, de forma deliberada ou sob a força de mecanismos coercitivos, suas finalidades acadêmicas a finalidades práticas, seus critérios científicos a critérios normativos, correndo o risco de limitar a produção científica a “competências estratégicas”, a demandas ad hoc. (BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA, 2015, p. 48).

Na sequência do trabalho, explora-se a ocorrência no âmbito da pós-graduação dos fenômenos apontados nesta seção, além do modo como esta está estruturada no Brasil e outras reflexões pertinentes.

4.3 PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: EVOLUÇÃO, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO

Refletindo a constituição tardia do campo acadêmico-universitário brasileiro, é também recente a história da pós-graduação no país. Em consonância com o exposto no quarto capítulo desta dissertação, Ribeiro (2016, p. 38) salienta:

O surgimento da pós-graduação não deve ser confundido com o início da realização de pesquisas científicas no país, pois antes mesmo da emergência deste nível de ensino alguns institutos já se dedicavam à ciência sem que esta atividade estivesse vinculada a algum programa de pós-graduação.

Considera-se como marco institucional da pós-graduação no Brasil o parecer n.º 977, de Newton Sucupira, aprovado em dezembro de 1965 pela Câmara de Educação Superior (CES) do então Conselho Federal de Educação (CFE). O chamado Parecer Sucupira normatizou os cursos de pós-graduação no Brasil, diferenciou-os nas modalidades *stricto sensu* e *lato sensu* (especialização) e categorizou os cursos da modalidade *stricto sensu* em seus dois níveis (mestrado e doutorado).

A importância do Parecer Sucupira para a organização e funcionamento da pós-graduação brasileira é destacada por Cury (2005, p. 10): “[...] do ponto de vista doutrinário, em matéria oficial, esse parecer continua sendo a grande, senão a única referência sistemática da pós-graduação em nosso país”. O autor relaciona os sete tópicos constantes no documento: “a origem da pós-graduação, sua necessidade, seu conceito, o exemplo da pós-graduação nos Estados Unidos, a pós-graduação na LDB de 1961, a pós-graduação e o Estatuto do Magistério, e a definição e caracterização da pós-graduação” (CURY, 2005, p. 11).

O parecer aponta como objetivos da pós-graduação a formação de pesquisadores de alto nível e a qualificação do corpo docente e de “outros quadros técnico-administrativos necessários ao desenvolvimento nacional” (CURY, 2005, p. 11) e indica que o lugar por excelência da pós-graduação é a universidade, sendo “integrante do complexo universitário, necessária à realização dos fins essenciais da universidade” (BRASIL, 1965, p. 73).

O parecerista justificou a necessidade da pós-graduação no sistema educacional do país dada a insuficiência da graduação para acompanhar o desenvolvimento científico e, para além disto, apontou sua urgência naquele momento, a fim de que fossem formados “os nossos próprios cientistas e tecnólogos, sobretudo tendo em vista que a expansão da indústria brasileira requer número crescente de profissionais criadores, capazes de desenvolver novas técnicas e processos, e para cuja formação basta a simples graduação” (BRASIL, 1965, p. 72). Já sobre o entendimento acerca da pós-graduação e seu status no Brasil à época, o parecerista afirma:

Permanecemos até agora aferrados à crença simplista de que, no mesmo curso de graduação, podemos formar indiferentemente o profissional comum, o cientista e o tecnólogo. O resultado é que, em muitos setores das ciências e das técnicas, o treinamento avançado de nossos cientistas e especialistas há de ser feito em universidades estrangeiras. (BRASIL, 1965, p. 72).

Considerando a inexperiência brasileira e esse descompasso em relação ao nível internacional (CURY, 2005), Cunha (2000, p. 184) compreende ter sido “indispensável o intercâmbio com as instituições universitárias da Europa e dos EUA, mediante a estada nelas de brasileiros em programas de doutoramento e estágio, assim como a vinda de professores visitantes”. Sucupira recomendou em seu parecer que fossem tomados como referência outros sistemas em funcionamento, exemplificando com a pós-graduação norte-americana. Conforme Cury (2005),

O parecer retém do sistema norte-americano os dois níveis (mestrado e doutorado), a distinção entre mestrado profissional e mestrado de pesquisa (M.A.), Quadragésimo ano do parecer CFE no 977/65 Revista Brasileira de Educação 13 doutorado profissional e doutorado de pesquisa (Ph.D.), as áreas de concentração (major) e de domínio conexo (minor), a sistemática de cursos/créditos com grande flexibilidade, duração variável, exames de qualificação, domínio de língua estrangeira, acompanhamento dos estudos e pesquisas por um orientador e a exigência da dissertação para o mestrado e da tese para o doutorado. (CURY, 2005, p. 12-13).

Cunha (2000, p. 183) destaca a estranheza causada pela instituição dos programas de pós-graduação no Brasil, “uma política assim ambiciosa em termos de modernização universitária”, em pleno auge do regime militar, na contramão de outros governos autoritários. O autor afirma que

[...] essa experiência suscitou interesse por parte dos administradores públicos e dos acadêmicos de vários países pela rapidez com que foi efetivada (uma década), pela amplitude (todas as áreas do conhecimento) e pela legitimidade (grande receptividade nos diversos setores intra e extra-acadêmicos). (CUNHA, 2000, p. 183).

Desde a homologação do Parecer n. 977/1965, o campo científico-acadêmico-universitário brasileiro passou por um amplo processo de expansão, com tensões diversas entre perspectivas e objetivos que têm direcionado as políticas específicas desde então. O modelo inicialmente adotado na pós-graduação *stricto sensu* brasileira foi conduzido por meio da então “Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal”, forma como a CAPES foi inicialmente concebida. Tal campanha destinava-se à qualificação, por meio da titulação, de professores das universidades públicas, especialmente as federais, já que eram poucos os que possuíam títulos de mestrado e doutorado (BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA, 2015).

Na metade da década de 1960, a CAPES foi reconfigurada e passou a chamar-se Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal. Hoje ela compreende uma das instâncias

financiadoras fundamentais no campo científico brasileiro, especialmente no âmbito da pós-graduação, sendo apontada por Azevedo, Oliveira e Catani (2016, p. 798) como a “agência que estabelece o diálogo entre o campo do Poder (Estado), o campo da educação e o campo acadêmico”.

O primeiro Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) foi implantado em pleno governo militar, com vigência de 1975 a 1979, e deu origem ao Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG)¹⁵. Vale destacar o contexto repressivo em que teve origem o SNPG, “gerando a situação ambivalente, para não dizer esquizofrênica, em que o professor como classe era reprimido enquanto cidadão e convocado a colaborar com o Estado enquanto acadêmico ou cientista” (BARRETO; DOMINGUES, 2012, p. 19).

Desde então, já entraram em execução outros cinco PNPGs, cada um refletindo em suas diretrizes os interesses envolvidos em cada período para a elaboração e implantação das políticas para o campo. Ressalte-se que os planos são “matéria de política de governo, como assinalado, tendo como órgão responsável a CAPES” (BARRETO; DOMINGUES, 2012, p. 18).

O sexto e mais recente PNPG (2011-2020) é, ineditamente, parte do Plano Nacional de Educação (PNE) e apresenta os seguintes eixos: “1. a expansão do SNPG; 2. a criação de uma agenda nacional de pesquisa; 3. o aperfeiçoamento da avaliação; 4. a multi/interdisciplinaridade; 5. o apoio a outros níveis de ensino” (CAPES, 2010, p. 293). Ele inclui, entre outros pontos, a proposta de adoção de um modelo neo-humboldtiano e a criação de uma Agenda Nacional de Pesquisas, sobre o que Ribeiro (2016, p. 48) afirma: “além da indução para o desenvolvimento de determinadas áreas do conhecimento em detrimento de outras, agora se propõe de forma explícita a indução de temas direcionando a realização de algumas pesquisas”.

O VI PNPG também retoma pontos de planos interiores, como a busca pela correção das assimetrias regionais na oferta da pós-graduação entre as regiões brasileiras, as quais são apontadas por Nazareno e Herbetta (2019) como um dos grandes desafios do sistema de pós-graduação no país.

Essas assimetrias podem ser observadas tanto em relação às regiões político-administrativas brasileiras, quando se observa que as regiões Sudeste e Sul, desde o início, recebem mais incentivos, quanto dentro de uma mesma região, quando se nota que os maiores centros urbanos, ao longo do tempo, concentram os esforços de promoção da pós-graduação no país. (NAZARENO; HERBETTA, 2019, p. 111).

¹⁵ Desde a aprovação do Parecer Sucupira até então, existiam programas de pós-graduação na USP e nas faculdades isoladas das IFES (BARRETO; DOMINGUES, 2012).

O SNPG é composto pelos cursos e programas reconhecidos e periodicamente avaliados pela CAPES e tem sido fundamental, para além da formação de mestres e doutores, para o desenvolvimento científico no Brasil.

Atualmente, vigora a Portaria CAPES nº 182, de 14 de agosto 2018, que trata dos procedimentos avaliativos das propostas de cursos novos e dos programas de pós-graduação stricto sensu em funcionamento no país. A portaria prevê dois tipos de avaliação: uma de entrada, que se dá na proposição de um curso novo e resulta na autorização ou não de sua entrada no SNPG, e uma de acompanhamento, realizada quadrienalmente, para definir a permanência ou não no sistema dos cursos já em funcionamento. Em ambos os casos, a avaliação resulta em uma nota, atribuída em uma escala de 1 a 7, sendo exigidas minimamente a nota 3, para programas em que haja apenas curso de mestrado, e a nota 4, para os que tenham o nível de doutorado. Em caso de resultados inferiores ao mínimo estabelecido, o programa fica sujeito à desativação e à suspensão de novos editais e matrículas, sendo apenas garantida a continuação dos estudos de alunos já matriculados.

Para os resultados da avaliação pesa, predominantemente, a produção científica do corpo docente, ou seja, seu volume de publicações em determinados veículos de circulação. No VI PNPG (2011-2020), constam três eixos característicos da avaliação:

1 – ela é feita por pares, oriundos das diferentes áreas do conhecimento e reconhecidos por sua reputação intelectual; 2 – ela tem uma natureza meritocrática, levando à classificação dos e nos campos disciplinares; 3 – ela associa reconhecimento e fomento, definindo políticas e estabelecendo critérios para o financiamento dos programas (CAPES, 2010, p. 125).

Na década de 1990, a pós-graduação foi atingida pelo conjunto de reformas implementadas no Estado brasileiro e no sistema educacional e, como consequência, houve uma radical transformação no Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG). Nesse período, a CAPES foi instituída como fundação pública e, “movida por uma verdadeira efervescência reformista”, aderiu ao “paradigma da “formação de pesquisadores”, nas palavras de Bianchetti, Valle e Pereira (2011, p. 57), possibilitando o aparecimento dos “primeiros resultados da integração preconizada pelos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs) II [1982-1985] e III [1986-1989], entre a pós-graduação e a pesquisa nas universidades” (BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA, 2011, p. 58-59).

Juntamente à CAPES, compõem o conjunto das principais agências de fomento brasileiras o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e as fundações estaduais de apoio à pesquisa (FAPs). Tais organizações foram responsáveis em grande parte pelo aumento na oferta de matrículas na pós-graduação nas últimas décadas e pela intensificação da produção científica brasileira (AZEVEDO; OLIVEIRA; CATANI, 2016).

Contudo, ao mesmo tempo em que as agências financiadoras desempenham papel fundamental para a manutenção e expansão do SNPG, sua atuação ilustra a interferência de forças exógenas no campo científico brasileiro. Como exemplo, Azevedo, Oliveira e Catani (2016, p. 790) apontam que as agências de fomento brasileiras, em seus editais, “em lugar de valorizarem a relevância científica e a pertinência local, regional ou nacional da pesquisa, reverberam os contextos e os problemas de pesquisa dos centros do poder”, induzindo as produções e pesquisas. No âmbito da pós-graduação especificamente, os autores destacam a interferência da CAPES, tida por eles como a agência de fomento mais influente do campo, e ponderam que esta

[...] desempenha papel fundamental no apoio, mas, em contrapartida, na heteronomia do campo científico, aí incluída a pós-graduação (mestrados e doutorados), pois, ao mesmo tempo, a CAPES acredita, credencia, avalia, supervisiona, financia e regula o Sistema Nacional de Pós-graduação no Brasil, estabelecendo políticas, programas e ações de manutenção e expansão. (AZEVEDO; OLIVEIRA; CATANI, 2016, p. 791).

A partir da nova configuração, fundamentada no racionalismo de mercado, a pós-graduação *stricto sensu* brasileira passou a ser submetida a uma série de novos procedimentos e normas, como a redução do tempo médio de titulação e o estabelecimento da produtividade como meta, incluindo a nova política de avaliação atrelada ao financiamento. Como afirmam Bianchetti, Valle e Pereira (2011, p. 58),

[...] se, no período precedente, atingir ou não metas era algo que não parecia ter influência direta sobre o financiamento dos diversos programas, isso se transforma em norma a partir de meados da década de 1990. A regulação passa a informar e a conformar o financiamento.

Como consequência, os autores apontam a competitividade gerada e a busca exacerbada de índices classificatórios, “que justificam triagens, financiamentos, auxílios, bolsas”

(BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA, 2011, p. 58) e acabam por estimular uma competição entre pesquisadores, programas e áreas do conhecimento.

Analisando as condições de trabalho dos docentes universitários, especialmente aqueles que atuam na pós-graduação, Sguissardi (2017) aponta o fenômeno da intensificação do trabalho gerado pelo chamado produtivismo acadêmico (ou produtivismo científico), iniciado, segundo o autor, com a aprovação, no final dos anos 1990, do modelo de avaliação da CAPES que submeteu às notas a concessão de bolsas para pós-graduandos e auxílios para eventos. Para Sguissardi, tal modelo, “dito de avaliação, [...] deve ser entendido como um sistema de regulação e controle” (SGUISSARDI, 2017, p. 158).

O produtivismo acadêmico têm elevado as exigências de publicações em determinados tipos de periódicos, muitas vezes internacionais e em língua estrangeira. Tais condições, aliadas ao crescimento do número de programas de pós-graduação, bem como de matriculados, “têm redundado em considerável e constante intensificação de trabalho, não separação entre trabalho profissional e vida familiar, assim como em aumento de doenças físicas e mentais do corpo docente” (SGUISSARDI, 2017, p. 158).

Nesse contexto, Oliveira (2015, p. 345) aponta a submissão do campo acadêmico-universitário brasileiro às demandas econômico-produtivas, em detrimento de “um projeto formativo mais consistente e que resulte em avanços mais significativos do conhecimento nas diferentes áreas”. O autor segue analisando a (falta de) reação do campo diante dessas imposições externas:

O campo científico-universitário, expresso em parte nos programas de Pós-Graduação, parece incapaz ou pouco desejoso de analisar, de organizar, de propor e de alterar os rumos da lógica e da atual política. Parece haver, portanto, certa resiliência entre o que é definido para o sistema de Pós-Graduação e de pesquisa e o que é feito nos cursos/programas, reforçando uma relação de dominação e de subordinação que parece satisfatória para parte daqueles que estão envolvidos no campo e dispostos a jogar esse jogo. O resultado final tem sido, no entanto, um forte processo de regulação e de reconfiguração da formação e da produção do trabalho acadêmico, com repercussões negativas e preocupantes para o futuro da Pós-Graduação e da pesquisa no Brasil.” (OLIVEIRA, 2015, p 345).

Partindo da observação de pesquisadores da área (OLIVEIRA; CATANI, 2011; OLIVEIRA, 2015) de que há no Brasil, atualmente, uma prevalência dos processos de ajuste sobre os de resistência no campo acadêmico-universitário, esta pesquisa busca, na seção seguinte,

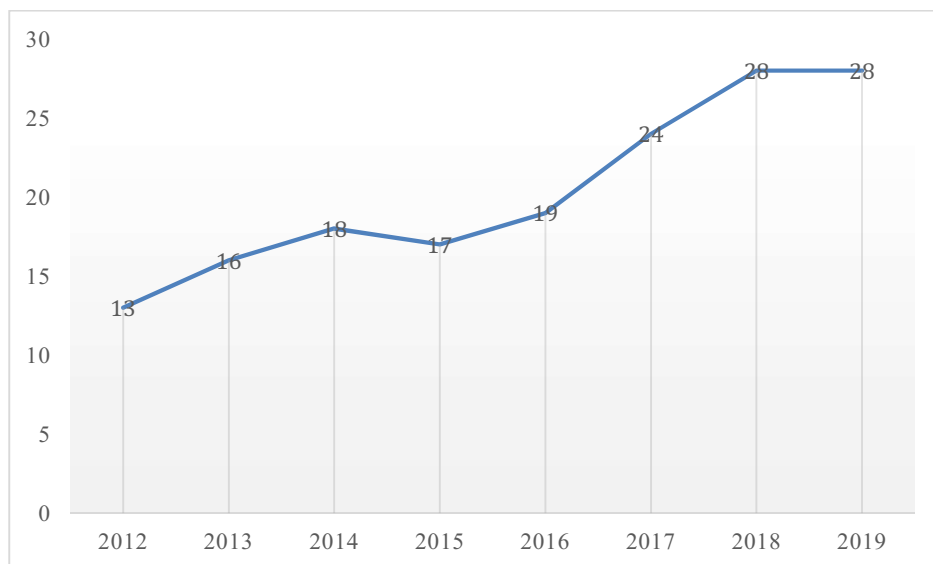
compreender como tal dinâmica se dá no PPG estudado e como este tem respondido à reconfiguração do campo.

5 CONSTRUINDO O OBJETO: DE ONDE FALA O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO?

O programa em análise é um dos 186 PPGs em Educação no Brasil (CAPES, 2019) e foi criado como resposta à demanda por qualificação educacional na região, que dependia, até então, de um único programa na área, oferecido na capital do estado. Seu funcionamento foi autorizado em 2009 e a primeira turma iniciou as atividades no ano seguinte, com 8 professores e 10 alunos.

Em 2019¹⁶, contava com o total de 19 professores credenciados, dos quais 17 eram efetivos da instituição, e 79 alunos matriculados, atendendo à comunidade local e de outros municípios do interior do estado. Tendo a primeira turma concluído suas atividades em 2012, o número de mestres titulados pelo programa tem aumentado anualmente, com exceção de uma leve queda no ano de 2015, totalizando, em 2019, 163. Segundo informações prestadas pela coordenadora do programa em entrevista concedida para esta pesquisa, o PPG era o segundo maior da universidade em número de alunos. O Gráfico 1 demonstra a tendência de crescimento no número de alunos concluintes.

Gráfico 1 – Alunos concluintes do PPG por ano



Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações fornecidas pela secretaria do PPG (2019).

¹⁶ Conforme dados fornecidos pela secretaria do PPG e atualizados em novembro de 2019.

Inserido na área de concentração “Educação, cultura e processos formativos”, o PPG qualifica profissionais graduados em diversas áreas, sobretudo Pedagogia e outros cursos de licenciaturas em geral e Psicologia, e atua em três linhas de pesquisa: “Linguagens, cultura e construção do conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea”, “Formação de professores e políticas públicas educacionais” e “Infância, juventude e cultura contemporânea: direitos, políticas e diversidade”.

Considerando o princípio analítico relacional de Bourdieu, para compreender o que representam no campo as características do programa estudado, bem como o seu posicionamento, é preciso analisá-lo em relação aos demais programas. Dados da CAPES (2019) indicaram a existência de 136 cursos de mestrado acadêmico em funcionamento na área da educação, sendo 48 pertencentes a PPGs apenas com mestrado – grupo no qual se insere o programa estudado – e 88 a programas também com o nível de doutorado¹⁷.

Quanto à distribuição das notas entre todos os PPGs da área (com cursos tanto acadêmicos quanto profissionais), o relatório da área de educação, publicado em abril de 2019, aponta um maior equilíbrio ao final da avaliação do quadriênio 2013-2016 em relação aos dados anteriores, apresentando uma desproporcionalidade apenas nos programas de excelência (notas 6 e 7), que totalizavam apenas 10. O documento destaca que houve uma redução de PPGs com nota 3 e um aumento dos com nota 4, de modo que os com nota 4 passaram a ser o grupo mais numeroso. Houve aumento significativo também dos com nota 5.

Em 2019, 55 PPGs em Educação possuíam nota 3 (entre eles, o objeto da presente pesquisa); 70 possuíam nota 4; 40, nota 5; 7, nota 6 e 3, nota 7. Além desses, havia 11 novos PPGs com classificação “A”¹⁸. Dos 55 com a nota mínima para permanência no sistema, 30 ofereciam apenas o curso de mestrado acadêmico e 3 ofereciam, além desse nível, o doutorado acadêmico. A Tabela 1 demonstra a distribuição de notas em 2019 especificamente entre os programas apenas com mestrado acadêmico e os com mestrado e doutorado acadêmico.

¹⁷ Há, ainda, 48 programas de mestrado profissional e 1 com mestrado e doutorado profissional. Tais cursos e programas não terão ênfase na construção do objeto desta pesquisa por possuírem finalidades diferentes do mestrado acadêmico, categoria à qual pertence o programa em análise.

¹⁸ A Portaria CAPES n.º 182, de 14 de agosto de 2018, modificou as regras para avaliação de novos cursos, determinando que os aprovados a partir de 2018 não recebam uma nota na avaliação de entrada, apenas a classificação “A” (aprovado), até a próxima avaliação quadrienal.

Tabela 1 – PPGs em Educação com oferta de mestrado acadêmico em relação ao total geral por nota

Nota	Total geral*	Apenas mestrado acadêmico	Mestrado acadêmico e doutorado acadêmico
A	11	6	-
3	55	30	3
4	70	12	35
5	40	-	40
6	7	-	7
7	3	-	3
Total	186	48	88

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponíveis na plataforma Sucupira (acesso em: 27 out. 2019).

*Somatória de todos os programas de pós-graduação da área, incluindo mestrados e doutorados acadêmicos e profissionais.

Do total dos PPGs com nota 3 (55), cerca de 54,5% correspondem àqueles que possuíam apenas mestrado acadêmico; 5,4% aos com mestrado e doutorado acadêmico e 40% correspondem aos PPGs com mestrado profissional. Os dados demonstram que o grupo de PPGs em Educação mais mal avaliado é composto majoritariamente por aqueles que possuem apenas mestrado acadêmico, o que pode indicar que a ausência do curso de doutorado enfraquece os programas ou que suas condições objetivas de funcionamento não têm favorecido seu crescimento. Vale lembrar o que determina a Portaria CAPES n.º 182/2018, em suas disposições finais e transitórias:

Art. 14. Excepcionalmente, cursos de doutorado aprovados, por meio da APCN, e vinculados a programas existentes com nota igual a 3 (três), deverão obter, na avaliação da sua proposta, pelo menos a nota 4 (quatro), o que definirá a nota do programa.

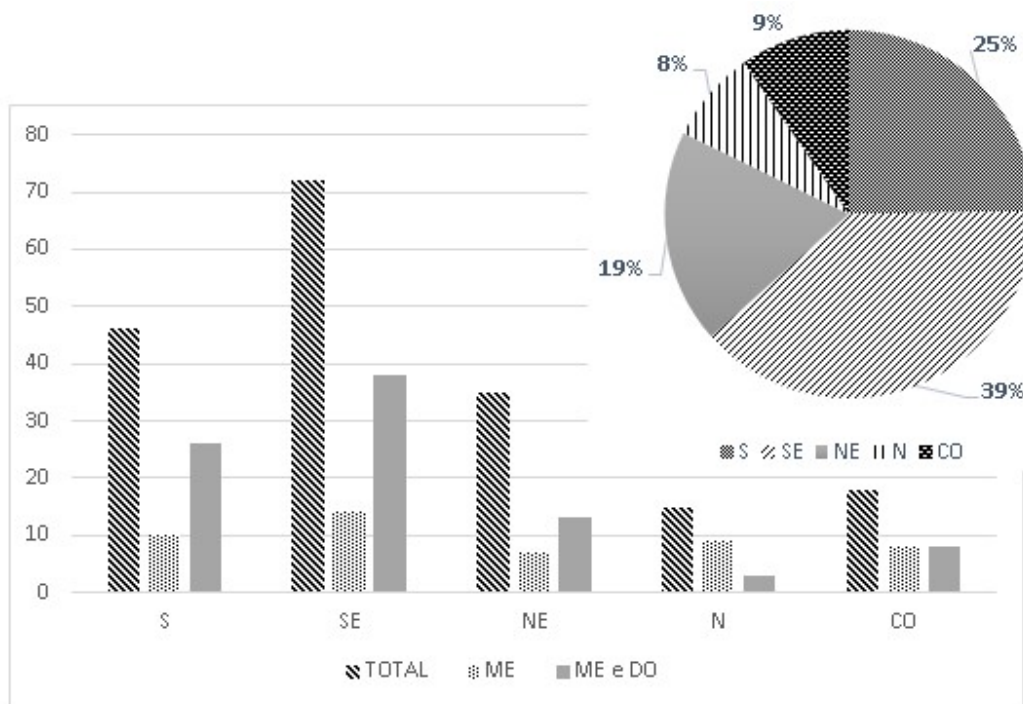
Art. 15. Os programas de doutorado que, na avaliação quadrienal de 2017, tenham recebido nota 3 permanecerão no Sistema Nacional de Pós-Graduação até a próxima avaliação periódica, quando deverão obter a nota mínima para renovar o reconhecimento. (CAPES, 2018).

No grupo dos PPGs da área que ofereciam apenas mestrados acadêmicos, eram 33 os com nota 3, o que representa 24% do total geral. Estar nesse grupo implica em um posicionamento desfavorável no campo da pós-graduação, já que a nota atribuída aos programas é um dos principais fatores determinantes de prestígio e distribuição de recursos. Assim, o PPG estudado, que busca a

expansão e tem o objetivo de ofertar também o curso de doutorado, precisa obter a nota 4 na próxima avaliação, ou atingir a nota 4 na proposta do curso de doutorado, passando esta a ser válida para todo o programa.

Para a análise do posicionamento do PPG, some-se à questão da nota a sua localização geográfica. O documento da área de educação (2019) aponta que, embora tenham sido reduzidas as assimetrias entre as regiões brasileiras quanto à oferta de cursos de pós-graduação, “a referida redução não tem sido suficiente para atenuar adequadamente o problema”. Como mostra o Gráfico 2, o PPG pertence a uma das regiões do país com a menor oferta de pós-graduação em Educação, com 9%, malgrado uma significativa expansão nos últimos anos – 257% desde a avaliação trienal de 2007 até abril de 2019 (DOCUMENTO DE ÁREA, 2019).

Gráfico 2 – PPGs em Educação no Brasil por região



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados disponíveis na plataforma Sucupira (Acesso em: 20 out. 2019).
 Legenda: ME = mestrado acadêmico; DO = doutorado acadêmico

Assim, os dados sugerem um posicionamento desfavorecido do PPG no campo da pós-graduação brasileira e condições objetivas que tendem a obstaculizar seu desenvolvimento, visto que as regras do campo não lhe têm beneficiado. Por outro lado, apesar das limitações, o programa

tem crescido em número de docentes credenciados e discentes concluintes. Ademais, objetiva avançar, tendo estabelecida como um de suas metas a implantação do curso de doutorado.

Quanto ao perfil político e ideológico do programa, a entrevista com a coordenadora – aqui chamada de Marisa – revelou elementos importantes. Primeiramente, ela chamou atenção para o fato de que “nenhuma política de formação de mestres, de pesquisadores é naturalmente uma política politizada, uma política crítica”, ou seja, não há “nada de naturalmente necessário entre ser gestor de um PPG, de ocupar essa posição e realizar uma política de formação crítica de quadros”. Esta construção, segundo Marisa, “tem a ver com a formação de todos os pesquisadores que estão ali, tem a ver com a história de formação de todos os pesquisadores que estão ali”, e “depende da história desse local, das tradições formativas da universidade, das tradições dos grupos de pesquisa dos quais os professores do programa participam”. Ela enfatizou em suas falas o trabalho de construção coletiva da proposta e da política do PPG, sendo o coordenador o articulador nesse processo.

O coordenador é alguém que está à frente do programa para construir uma proposta coletiva, colegiada [...]. Então, ele é um articulador político, mas um articulador político de um esforço coletivo de produção de uma certa formação, mas não se sabe nunca qual é essa formação porque isso depende de uma complexidade maior, de questões contextuais, contingentes. Em educação nada é dado.

Todos os professores entrevistados nesta pesquisa foram perguntados sobre sua visão do programa dentro do campo acadêmico-universitário brasileiro, se pensado em relação aos demais PPGs em educação. Compreendendo ser importante a exposição dessas percepções nesta seção, apresentaremos cada uma na sequência. Sinalizamos, porém, que, mais adiante no trabalho, apresentaremos cada um dos participantes entrevistados e que retomaremos algumas das falas contidas nestes excertos, nas análises de questões pontuais.

Cristina: Ele [o PPG] tem uma turma bem aguerrida. Meus colegas são lutadores. A gente olha o que eles têm feito até agora e vê o quanto já se batalhou por esse curso. Mas ele ainda é uma criança, se comparado a outros programas de pós-graduação, que têm décadas de existência e já estão consolidados. O nosso ainda está desenvolvendo, crescendo e buscando o seu lugar ao sol. Ele ainda não tem a visibilidade que merece, ainda é visto como um curso menor em relação aos outros, até quando comparado ao PPG em educação da sede da universidade – porque o nosso é fruto do de lá. Então, já entre os câmpus percebemos que o daqui não tem o mesmo status, o mesmo olhar, a mesma categorização. Mas eu não vejo que ele não tenha chegado a esse status por falta de competência. Eu vejo que esse status ainda não foi adquirido realmente por ser um curso em desenvolvimento,

em progressão. Veja nossa linha, com apenas dois professores só atuando. Se fosse um programa consolidado todas as linhas teriam um grande número de professores.

Gilma: Eu enxergo o PPG em desespero junto a uma enormidade de programas 3 que nós temos aqui – [...] a professora que vem aqui amanhã, o programa dela [...] está em 3 e quer fazer uma rede de aliados para ver se a gente cresce, um aliado ao outro. Estou muito a fim que essa professora venha para criarmos estratégias. Eu vejo esse programa com uma preocupação muito grande de produção e de se elevar. Subindo para 4 e ficando um ano ou dois em 4 é que nós podemos pedir o doutorado. Quando perguntam por que não criamos o doutorado aqui eu digo que, primeiro, precisamos aprender como é que se cria um doutorado. Nós não consolidamos o 3, como é que vamos consolidar o 4 para criar um doutorado? No final do ano que vem termina o 3. Se a gente não subir para 4, nós temos que, em dois anos, escrever um compromisso que a gente sobe para 4. Esse compromisso todos têm que fazer juntos. Aí, se subir para 4, tem que ter mais um ano para poder pedir o doutorado. Nós não criamos o doutorado antes de 4 anos. Isto se a produção subir.

Fábio: Eu acho que o nosso programa, enquanto esteve somente com os professores da educação, em seus primeiros anos, talvez tenha tido uma força maior, porque essas professoras que fundaram o programa já eram articuladas em grandes redes, ou o programa permitiu que elas pudessem se articular; chamaram pessoas influentes para as bancas e para o congresso realizado anualmente. Eu percebi que o congresso tinha uma função de vitrine também, traziam-se nomes importantes de cada área, de cada linha, para que se pudesse circular. O programa cresceu muito e acho que hoje é difícil conseguir dar visibilidade a todo mundo, a todas as áreas. Então, eu acho que o nosso programa hoje, por exemplo, para os meus pares, para os meus colegas historiadores, é bastante inviável. Das redes em que eu circulo fora da universidade [...], eu consegui trazer, até hoje, apenas duas pessoas. E trouxe para participar de banca, não foi nem fisicamente. Porque, no geral, eu não oriento esses temas aqui, e essa é a minha principal rede de trabalho. Imagino que os colegas de outras áreas também não consigam trazer sempre as suas redes. Então eu acho o programa, nesse ponto, está muito fechado e muito voltado ainda para o campo da educação mesmo. Por exemplo, há uma questão com a ANPED; tem que estar na ANPED. Eu não vou pra ANPED, eu não frequento a ANPED. A minha organização é a ANPUH, a Associação Nacional dos Professores de História. [...] Não é o meu grupo de diálogo; o meu grupo de diálogo é a ANPUH. O problema é que nem sempre eu consigo trazer pessoas da ANPUH para cá. Então, eu acho que o nosso programa hoje está com um problema que é o seguinte: enquanto programa de educação, ele meio que se estabeleceu aqui na região, só que, como ele cresceu, não conseguiu se abrir para as outras áreas para as quais poderia ter se aberto. Se conseguíssemos abrir um pouco mais o programa, certamente cresceríamos mais.

Helena: Ao longo desses 10 anos, a gente foi construindo um caminho, principalmente em diálogo com outras instituições. A prof.^a Marta ¹⁹conseguiu começar a projetar o programa em uma relação de parceria com pesquisas. Depois, a Cláudia²⁰, que a sucedeu, também conseguiu colocar nessa parceria, a Alice ²¹deu continuidade. Também o fato do professor daqui ser banca em outra instituição e começar a difundir. Então, a gente foi conseguindo cavar esse espaço. Hoje nós temos espaço na ANPED Centro-Oeste, na ANPED nacional, na Associação Brasileira de Alfabetização. Então, nós estamos conseguindo articulações externas, mas ainda somos um programa pequeno de uma universidade pequena, numa região de pouca projeção, pouco impacto. Qualquer estado da arte que você faça sobre a produção na pós-graduação você vê Centro-Oeste e Norte com menor projeção. [...]. E quando você pensa no nosso estado, é a capital que projeta na nossa área. Só agora, mais recentemente, que o nosso câmpus foi ter 6 programas. E o nosso é disparado o maior. Os

¹⁹ Nome fictício.

²⁰ Nome fictício.

²¹ Nome fictício.

outros são programas muito pequenos, inclusive sob ameaça. Nesses 10 anos – e eu estou desde que o programa começou – eu tenho percebido o quanto a gente vai caminhando. De repente, é um colega nosso que é chamado para ser mesa em um evento nacional, e aí é bacana, citam o programa e a universidade, mas é um longo caminho, porque ainda somos um programa pequeno e periférico.

Marisa: [O PPG] está onde a CAPES coloca. Exatamente isso. Ele está onde a CAPES nos permite estar. Nós temos um quadro de professores muito bem formados, que têm bastante experiência e não nos diferenciamos nesse sentido da maioria dos PPGs no Brasil; mas, como um programa novo – se nós pensarmos que estamos fazendo 10 anos –, estamos tentando aprender a ser um PPG. Estou dizendo isso porque nós temos, no Brasil, quatro programas, se não me engano, nota 7 e desses quatro programas, dois têm mais de 40 anos de existência, que são o da UERJ e o da UFMG, e os outros dois são privados. Os programas privados trabalham com professores bastante experientes, normalmente professores já aposentados das universidades federais. Então, esses professores estão no topo das carreiras. Então, se nós formos fazer uma comparação em relação a notas, onde nós estamos, nós estamos na condição que a própria CAPES nos coloca. Porque, em termos de experiência, nós não podemos nos comparar a esses outros programas nota 7, em termos de acumulação de experiência. E quando eu digo que tentamos ser um PPG acho que é porque nós nos debatemos ainda com essa ideia de produção intelectual. A CAPES trabalha com uma série de quesitos de avaliação. Ela tinha cinco quesitos de avaliação e, a partir do meio deste quadriênio, vai reduzir para três quesitos, que estruturam toda a nossa avaliação. Nós sempre pontuamos “bom” e “muito bom” em todos os quesitos. No da produção intelectual, nós estamos como “razoável”, nós atingimos aquilo que precisaríamos atingir para sermos nota 4. Neste momento, outros programas também ainda não atingiram a produção que precisam para se manterem na pontuação que eles têm, até programas nota 7 com os quais tenho conversado. Dentro do que é parecido, para mim, o que nós temos dificuldade e difere dos outros PPGs, é que nós não conseguimos alavancar a produção como nós sabemos que temos que fazer, que é fazer a produção intelectual circular. E quando eu estou dizendo isso eu volto a comparar os nossos professores com os de outros PPGs – não se trata de dizer que nossos professores são improdutivos, se trata de reconhecer que quando publicamos mas não pontuamos para ser um PPG estável, que vai ser mantido em funcionamento, é porque nós estamos publicando no lugar errado. Então, eu sei que dentro do jogo que está sendo jogado nós seremos avaliados somente se a produção for para determinadas revistas, mas eu não mando minha produção para lá; eu mando para aquelas que não serão consideradas; eu mando para livros. E não estou dizendo isso por uma política antilivros, que nenhum de nós quer assumir, nenhum programa da área quer assumir uma política antilivros. Muito pelo contrário. Assumir essa política seria dizer que esse sistema que está aí, dos periódicos, nos atende; ele não nos atende do modo como está funcionando, mas disseminar essa produção para os periódicos também é um jogo que nós todos precisaríamos jogar. Precisaríamos dizer, pelo menos, “a gente sabe”. Então, acho que é esse meio termo. Estamos nesse lugar em que a CAPES está nos colocando, com essa dificuldade muito local, muito específica.

Compreender de onde falam os agentes – cada professor individualmente e o programa como um todo – demanda também observá-los em relação ao espaço em que se inserem. Por esta razão, o trabalho tem sequência com a explicitação de algumas questões relativas às atividades envolvidas no magistério superior e o que as condiciona na instituição.

5.1 O TRABALHO DOCENTE NA INSTITUIÇÃO

O PPG estudado nesta pesquisa realizava-se, nos anos de 2017 e 2018, em um câmpus interiorano da instituição, que passou posteriormente a compreender uma universidade independente, ainda em fase de implementação, como exposto na seção introdutória desta dissertação. Embora, estruturalmente, ele compusesse a universidade e, como consequência, seguisse sua lógica burocrática e administrativa, sua especificidade em relação à sede da instituição era significativa e envolvia aspectos culturais, econômicos, regionais, políticos, entre outros. As diferenças e divergências eram gritantes a ponto de ofuscar o fato de um espaço ser parte do outro.

Tais questões têm participação fundamental nas práticas dos sujeitos, já que compõem o conjunto de fatores que determinam suas condições objetivas de trabalho. Assim, faz-se necessário esclarecer que esta seção apresenta questões que decorrem do vínculo do câmpus universitário com a sede da universidade, mas admite e ressalta as especificidades locais.

Com relação às questões burocráticas, na universidade em que se dava o PPG estudado, o regime de trabalho docente é regulamentado por resolução do CONSEPE, que fixou o limite mínimo de encargos de ensino em oito horas para todos os regimes, das quais, para os de tempo integral, pelo menos quatro devem ser no ensino de graduação. Para os regimes de tempo integral, há ainda a possibilidade de envolvimento exclusivo em atividades de ensino, caso em que a carga horária semanal limita-se a dezesseis horas-aula.

Os encargos que não contemplam o ensino podem ser distribuídos em atividades de pesquisa, extensão, orientação de alunos, gestão e participação em comitês e comissões, devendo ser respeitados limites estabelecidos pela referida resolução. Considerando que os regimes de trabalho são instituídos em horas, a resolução atribui valores fixos de tempo para atividades cujas durações são variáveis. Por exemplo, contabilizam-se nos encargos docentes duas horas semanais por cada orientando de graduação (ou pós-graduação *lato sensu* sem remuneração²²) e de três horas para os de pós-graduação *stricto sensu*. É também de duas horas o total estipulado para a participação em comissões instituídas para a condução de trabalhos nas unidades acadêmicas.

A imposição de tais valores revela uma arbitrariedade na medida em que não há um parâmetro ou critérios para mensurar cronologicamente o envolvimento no desempenho dessas

²² A legislação brasileira permite a cobrança pela oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* nas universidades públicas. Entretanto, nesses casos, os encargos docentes não são contabilizados em suas 20 ou 40 horas de trabalho semanais.

atividades, pois não há um padrão no trabalho de orientação de alunos nem em atividades como a participação em comissões, por exemplo, as quais variam em natureza, duração, grau de comprometimento de tempo.

A organização e o funcionamento da pós-graduação na instituição são regulamentados por resolução específica do CONSEPE, embora cada programa possua um regimento próprio. Sobre a atuação docente, tal resolução estabelece que, ao se credenciarem nos programas, os docentes devem ser designados como: a) permanentes, aqueles que compõem o chamado núcleo estável e realizam as principais atividades acadêmicas e administrativas; b) visitantes, aqueles professores vinculados a outra IES que contribuem com o programa durante período determinado; ou c) colaboradores, professores que contribuem eventualmente na ministração de disciplinas e/ou orientação de alunos.

O PPG contava, nos anos 2017 e 2018, com 17 professores permanentes, que davam conta da oferta e ministração da maior parte das disciplinas do curso, das orientações dos mestrandos, da organização de eventos acadêmicos e científicos institucionais e da participação em diversas comissões e grupos de trabalho necessários para o funcionamento do programa. Além disso, é preciso levar em conta a cobrança presente na vida acadêmica dos professores da pós-graduação quanto à produção científica.

O corpo técnico de que dispunha o PPG para o seu funcionamento foi composto, por anos, por uma secretária com vasta experiência. Em 2018, outra servidora assumiu a função, precisando aprender todo o trabalho. Esta, após curto período, precisou afastar-se, ficando o PPG desatendido na secretaria. A instituição providenciou um atendimento parcial e precário de funcionários terceirizados, sem experiência na pós-graduação e com acesso limitado aos sistemas utilizados pelo programa. A coordenadora do programa no período relatou as dificuldades em sua entrevista:

[...] eu passei por uma dificuldade da gestão, porque a secretária, que acumulava uma grande experiência da gestão administrativa e na secretaria do programa e vem outra servidora que vai aprender todas as funções ali da PG. Eu fiquei um ano com ela e depois ela se afastou. Acho que foi o meu melhor período, porque, ainda que a outra servidora estivesse afastada, havia uma técnica responsável, que queria aprender aquela função, que dava conta de desempenhar aquela função e que investia naquilo, porque aquilo era o seu trabalho, então fazia aquilo com responsabilidade. Quando você não tem essa pessoa, como eu fiquei um ano depois, com ela afastada, sem um substituto à altura, sem um substituto técnico, que pudéssemos dizer que aquele era o técnico do programa, aquilo gerou uma dificuldade tremenda de conciliar todas as necessidades imediatas que a burocracia do programa exige, e o trabalho da coordenação em si e o trabalho de professora.

Conforme relatos dos professores entrevistados, todo o trabalho que realizam na pós-graduação é somado ao que já trazem da graduação, ou seja, não há uma compensação de volume de trabalho para os envolvidos na pós-graduação, mas sim uma sobrecarga. A questão será retomada na subseção 5.2.3.

Vale apontar algumas variáveis destacadas por Ferreira, Farenc e Wassem (2018) que devem ser consideradas na análise das condições de trabalho em um PPG, tais como: recursos acadêmicos, infraestrutura física para a pesquisa e recursos financeiros para participação em eventos, compra de equipamentos e realização de pesquisa e a relação com agências de fomento.

Apresentaremos, na sequência, os docentes participantes da pesquisa para, então, expor as análises conduzidas a partir dos dados coletados.

5.2 OS PROFESSORES-AGENTES: “TODO PONTO DE VISTA É A VISTA DE UM PONTO”

Como já mencionado, 17 professores, de um total de 19 credenciados, possuíam vínculo permanente com o programa em 2017 e 2018. Por esse motivo, apenas esses foram considerados para a pesquisa documental e de campo. Foram consultados seus currículos na plataforma Lattes e, de forma complementar, seus relatórios de atividades anuais disponíveis para consulta pública na página institucional. Já as entrevistas envolveram 5 docentes, entre os quais pelo menos um de cada linha de pesquisa, e sendo um deles a coordenadora responsável no período estabelecido.

Sobre o engajamento em ações de extensão, os dados indicaram que dos 17 professores, 9 (cerca de 53%) declararam ter se envolvido com atividades contínuas de extensão entre 2017 e 2018. Destes, apenas 6 (cerca de 35%) atuaram em tais atividades em ambos os anos. Observou-se, ainda, que dos 41 registros encontrados de ações de extensão, cerca de 68% foram de professores com menos tempo de atuação na pós-graduação (com entrada a partir de 2015).

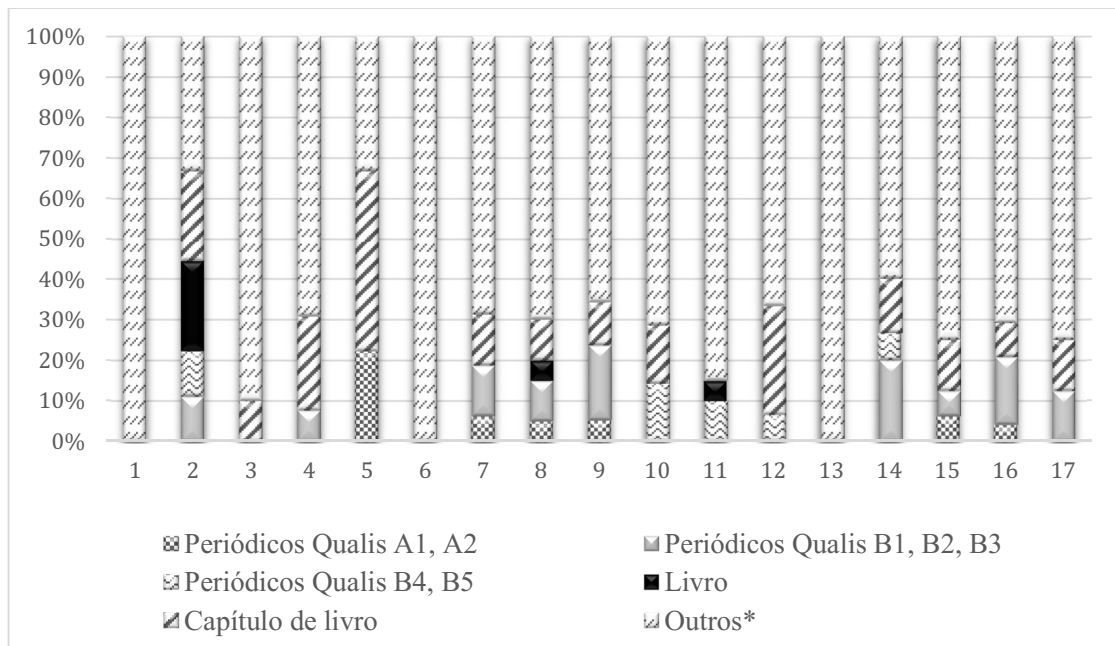
Com relação ao envolvimento com pesquisa, todos os professores coordenaram pelo menos um projeto e 7 deles (41%) atuaram também como participantes em projetos coordenados por outros pesquisadores (alguns do próprio PPG). Salienta-se que não foi contabilizado o número absoluto de projetos desenvolvidos pelos professores do programa pois é recorrente o envolvimento de dois ou mais deles em um mesmo projeto. Portanto, optou-se por realizar a contagem por docente.

Chama a atenção a escassez de projetos de pesquisa desenvolvidos com financiamento. Apenas 6 docentes envolveram-se em projetos financiados: 4 apenas como participantes, 1 como coordenador e 1 como participante de um projeto e como coordenador de outro. Dessa forma, tem-se que apenas 2 (cerca de 12%) professores coordenaram projetos financiados nos anos de 2017 e 2018.

No que tange às publicações, aspecto crucial para a pontuação dos PPGs na avaliação periódica pela CAPES, nota-se, novamente, ações desiguais entre os professores quanto aos tipos de publicação, o que, como consequência, contribui significativamente para a definição de suas posições como agentes do campo acadêmico-universitário e, internamente, no PPG enquanto subcampo.

O Gráfico 3 demonstra a porcentagem de tipos de publicação de cada um dos 17 professores (numerados aleatoriamente) nos anos de 2017 e 2018. A maioria absoluta das publicações do PPG no período foi na categoria “outros”, a qual é integrada, predominantemente, pelos anais de eventos, em coautoria com os discentes. Os tipos de publicação que garantem uma melhor avaliação pela CAPES aparecem em quantidade consideravelmente menor. Apenas 6 (cerca de 35%) docentes publicaram em periódicos Qualis A1 e A2 (de acordo com a classificação de referência do quadriênio 2013 – 2016, conforme explicitado em 3.3). Percebe-se que é frequente o investimento na produção de capítulos de livros – 13 dos 17 professores, ou seja, cerca de 76%, apresentaram esse tipo de publicação. O mesmo número de professores investiu na publicação de capítulos de livros e também de artigos em revistas científicas. Três docentes apresentaram publicações apenas na categoria “outros”, majoritariamente em anais de eventos.

Gráfico 3 – Tipos de publicação dos docentes do PPG (2017-2018)



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados registrados na Plataforma Lattes (2019).

*Inclui publicações em anais de eventos, textos em jornais e revistas não acadêmicos, prefácio e posfácio de livros, além das publicações em novas revistas, ainda não classificadas, ou naquelas cujos registros não foram encontrados na plataforma Sucupira.

Os dados mostraram, ainda, que 87,5% das publicações em periódicos de Qualis A1 e A2 foram de docentes com pelo menos cinco anos de atuação no programa, o que compreendemos poder ser um indicativo de que há uma relação entre o tempo de atuação na pós-graduação e os veículos de publicação de trabalhos, ou, ainda, entre o tempo de atuação e o comprometimento com a *illusio* própria do campo, manifestado no reconhecimento e maior aceitação, por assim dizer, de suas regras.

No que tange à produção dos professores do programa e à avaliação da CAPES sobre ela, a professora Marisa, coordenadora do PPG no período, afirmou o seguinte em sua entrevista:

A CAPES trabalha com uma série de quesitos de avaliação. Ela tinha cinco quesitos de avaliação e, a partir do meio deste quadriênio, vai reduzir para três quesitos, que estruturam toda a nossa avaliação. Nós sempre pontuamos “bom” e “muito bom” em todos os quesitos. No da produção intelectual, nós estamos como “razoável”, nós atingimos aquilo que precisaríamos atingir para sermos nota 4. Neste momento, outros programas também ainda não atingiram a produção que precisam para se manterem na pontuação que eles têm, até programas nota 7 com os quais tenho conversado. Dentro do que é parecido, para mim, o que nós temos dificuldade e difere dos outros PPGs, é que nós não conseguimos alavancar a produção como nós sabemos que temos que fazer, que é fazer a produção intelectual circular.

Os dados levantados a partir da pesquisa documental foram importantes para mapear o funcionamento do PPG, mas não bastam para estudá-lo e compreendê-lo qualitativamente. Por conta disso, foram realizadas as entrevistas com uma amostra dos docentes do programa, as quais seguem apresentadas na sequência deste trabalho, com suas respectivas questões de destaque, ou seja, questões que chamaram a atenção por apresentarem elementos que ratificam os estudos de Bourdieu e auxiliam na compreensão do funcionamento do campo a partir da teoria bourdieusiana da ação. Embora o roteiro orientativo das entrevistas tenha sido o mesmo, cada uma apresentou um desdobramento específico, de forma que as questões destacadas em cada uma variaram.

5.2.1 Trajetórias individuais e constituição de um habitus acadêmico

A primeira parte das entrevistas com os docentes focou nas suas vivências e trajetórias acadêmicas e profissionais, bem como em outros fatos que pudessem contribuir na identificação de onde falava cada sujeito. A presente seção apresenta os dados obtidos nessa etapa do trabalho.

Inicialmente, apresentou-se aos entrevistados uma pergunta aberta sobre sua trajetória acadêmica e profissional e solicitou-se que enfatizassem os fatores que, em sua visão, contribuíram para a constituição de seu perfil acadêmico. A questão gerou respostas amplas, que chegam a se assemelhar a uma espécie de depoimento. Por conta desse modo de apresentação da questão, cada entrevistado selecionou, a partir de seus critérios individuais, aquilo que considerava relevante incluir no relato.

A docente Gilma é graduada em Pedagogia, com mestrado, doutorado e pós-doutorado na área educacional, na qual concentrou-se também toda sua experiência profissional. Sua carreira no magistério superior já ultrapassa trinta anos, sempre na mesma instituição, e sua atuação no PPG estudado iniciou já na criação do mesmo.

Ela foi uma das pioneiras do PPG, tendo participado do seu processo de criação e atuado também no PPG em Educação do então câmpus sede da instituição, na capital do estado, experiência à qual atribui muito do conhecimento adquirido para a constituição do programa: “[...] lá foi nosso grande aprendizado. Como é que a gente monta um projeto, como é que trabalha. Aí a gente vem pra cá e cria o nosso”. Toda essa experiência tem participação na figuração de Gilma

como uma das professoras que mais acumulam capitais de valor no corpo docente do PPG - incluindo a autoridade científica.

Sobre o ingresso na área da educação, relata que o curso de Pedagogia “era o único curso acessível para mulher” em sua cidade à época, indicando as limitações de opções impostas pelo contexto temporal, geográfico e cultural em que se deu sua entrada na academia. Entretanto, a professora afirma que “não quer dizer que não tivesse escolhido”, pois tinha interesse no curso e na carreira docente e que suas irmãs também dedicaram-se ao magistério.

Ainda sobre a formação acadêmica, Gilma relata que deu continuidade aos estudos na pós-graduação *stricto sensu* por conta de sua aprovação no concurso público para o magistério superior: “E bem mais velhinha, aqui no estado já, eu fui fazer o mestrado. Só fui fazer o mestrado porque entrei na universidade [...] como docente”. Questionada, então, se não tinha pretensões na carreira acadêmica anteriormente, ela afirma que, ao chegar no estado, já tinha o interesse e que havia feito um curso de especialização, mas ressalta que, até então, só havia lecionado em IES privadas e que seu ingresso neste universo acadêmico-científico foi “muito tímido”. Afirmou, ainda, que “na época não era exigido mestrado para entrar na universidade [...]. Depois é que veio a exigência”.

Ao relatar sobre sua formação acadêmica, a professora afirma ter sido sempre incentivada aos estudos por seu pai, que encorajava as filhas a buscarem independência, indicando que havia em seu núcleo familiar condições e incentivo para a aquisição e incorporação do capital cultural. Para Bourdieu (2007b, p. 73), a transmissão doméstica do capital cultural compreende “o mais oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos”. Esse tipo de capital consiste em um “um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um habitus”, cuja aquisição decorre de um longo e lento processo e é tributária de “um trabalho do ‘sujeito’ sobre si mesmo” (BOURDIEU, 2007, p. 74-75).

O meu pai incentivava muito a gente a estudar, a ser alguém, e uma das questões que meu pai sempre disse: “independente, sempre”. Ele dizia assim pra gente. Todas nós começamos a trabalhar com 14 anos porque ele dizia que a mulher tem que ser independente cedo, se constituir identitariamente mulher e não se deixar ser dominada por homem algum.

Desse valor atribuído à educação no núcleo familiar resultou que, além de Gilma, suas duas irmãs também dedicaram suas vidas aos estudos e seguiram carreiras acadêmicas, ambas atuando no magistério superior.

Pesquisadora: E aí você tem na família irmãs professoras, acadêmicas, de carreira acadêmica também?

Gilma: Sim, todas. Uma se aposentou na Federal do Rio Grande do Sul, a outra foi pró-reitora em São Paulo, então todas na carreira acadêmica.

Paralelamente à atuação no magistério superior, Gilma conduz trabalho permanente de formação de professores da rede estadual, através do qual estabeleceu importantes relações ao longo da carreira. Sobre esse trabalho, Gilma afirma:

Isso é uma característica minha. Com a rede o tempo todo. Eu não concebo docência, nem no ensino superior, sem o contato com a rede. É uma concepção minha. Eu acho que a rede é todo o laboratório do docente pesquisador que trabalha com formação de professores, mas não só isso, a rede é o ensino, as práticas em ação, em tempo real e isso para é de um valor enorme. São nossos colegas em outra dimensão que estão lá – não menor do que a nossa. Então eu penso que é um trabalho nosso, ético, solidário, de parceria, atendê-los, se podemos, no que mais eles necessitam. Ao mesmo tempo, eles nos ensinam com a prática que não acompanhamos na/da escola. Então é assim que eu me constituí professora.

Apresentando considerável solidez na carreira acadêmica, assim como no *habitus* próprio ao campo, a professora também lidera um grupo de pesquisa, participa como membro em um outro grande grupo de nível nacional, tem publicações em periódicos renomados da área educacional e atua como vice-coordenadora de um grupo de trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), fatos indicativos de um reconhecimento e prestígio no campo.

O professor Fábio vem de uma família com muitos professores, possui cerca de vinte e cinco anos de magistério, tendo atuado, ao longo de sua carreira docente, no ensino básico e no superior da rede privada. Chegou a lecionar, ao mesmo tempo, na educação infantil, no ensino fundamental, no médio e no superior, conforme conta neste trecho da entrevista: “eu dava aula de Filosofia para o Jardim III, de História para o 6º ano, de Filosofia para o ensino médio, dava aula na graduação de Filosofia e dava aula na pós”.

Contudo, afirma que, observando casos de sucesso profissional e acadêmico entre seus professores universitários, sempre objetivou, ainda que a longo prazo, o magistério superior. Atua nesta instituição desde 2013 e no PPG, desde 2014, ou seja, acumula menor tempo de experiência tanto na universidade pública quanto no campo da pós-graduação.

É graduado em História, área na qual ingressou, inicialmente, a partir de seu interesse pelas Humanidades e do incentivo de um professor, e na qual permaneceu por ter se identificado e se

encantado com a área. O ingresso no campo da Educação se deu com sua entrada no PPG. Sobre a decisão de permanecer na área de História, Fábio relata:

Quando eu entrei, era muito mais legal do que eu imaginava, então o primeiro semestre foi muito determinante na minha vida, porque os professores e as disciplinas que eu tive, as coisas que eu li, me seduziram demais. Tem um professor, inclusive, que foi marcante para toda uma geração, [...] que foi marcante na minha vida.

Na graduação, participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), pelo qual afirma ter adquirido importantes noções de rigor e metodologia científica, tendo, portanto, participação na constituição desse *habitus* próprio do campo. No mesmo período, teve sua primeira experiência na docência em uma escola da rede privada. Assim, ele destaca: “Então, na minha formação, já no primeiro ano de universidade, ser professor e ser pesquisador já eram duas atividades de trabalho, e, na época, o grande modelo epistemológico, digamos assim, era a ideia do professor pesquisador”.

Algumas falas de Fábio sugerem um *habitus* científico-acadêmico-universitário em processo de consolidação ou pouco sólido, a exemplo desta: “[...] eu acho que só agora estou tendo consciência da pesquisa contínua enquanto trabalho intelectual, muito recentemente, após meu pós-doutorado”. O mesmo se observa nos relatos de outra entrevistada, a professora Cristina, que, ao expor sobre seu processo de credenciamento no PPG, afirmou que foi convencida a entrar por uma colega. Foi, então, questionada sobre o que motivou a sua permanência.

Cristina: Motivação para a permanência, neste momento, ainda segue o anseio por ser uma pesquisadora de verdade. [...]

Pesquisadora: Me esclarece o termo “pesquisadora de verdade”.

Cristina: Pra pensar, pra ler, pra pesquisar, estudar, não ficar corrigindo trabalho de aluno de segunda a segunda. Ter tempo para sentar e produzir, para desenvolver um estudo bacana daquilo que eu gosto [...]. Só isso que eu queria.

Em outro momento, Cristina conta que seu envolvimento com pesquisa é relativamente recente e está diretamente ligado à sua entrada no PPG, destacando a ausência da prática da pesquisa nas instituições privadas em que trabalhou anteriormente.

A pesquisa me veio por conta da pós-graduação, porque, como a vida profissional toda foi vinculada a instituições particulares... Olha a diferença, quando você está em uma instituição pública, a pesquisa é um dos tripés da educação: ensino, pesquisa e extensão. Quando você está na privada, apesar desse tripé existir, a pesquisa não é motivada, não é estimulada para além das práticas dentro das disciplinas trabalhadas. De modo geral, no

formato que temos hoje de ensino privado, a pesquisa é mais resultado do trabalho prático supervisionado vinculado às disciplinas de laboratório ou estágio, do que uma proposta agregada ao contrato do professor, ao seu vínculo com a IES. Não é raro que no ensino privado se utilize de pesquisas advindas do ensino público, por não haver produção de pesquisas específicas. Então, a pesquisa me veio pelo mestrado. No mestrado, eu me senti condicionada a ser uma pesquisadora, aí eu venho desenvolvendo isso ao longo da carreira.

O ingresso de Cristina no campo, assim como o de Fábio, é recente, tendo ela se credenciado ao PPG no início deste quadriênio, em 2017, quatro anos após ingressar como docente na instituição. Também em comum com o professor Fábio, teve uma importante experiência anterior em uma IES privada, atuando como docente e coordenadora de curso. cursou Magistério no segundo grau, mas toda sua formação acadêmica – graduação, mestrado e doutorado – foi na área de Letras, à qual dedicou grande parte de sua carreira docente. O trabalho na Educação como área disciplinar iniciou quando ingressou nesta instituição, visto que o concurso público que prestou era para atuar no departamento de Educação.

Sobre a escolha da área de formação, que acabou impactando nos rumos seguidos profissionalmente, a professora conta que precisou optar entre os cinco únicos cursos ofertados na faculdade da cidade onde morava, visto que não tinha condições de estudar e se sustentar fora, conforme relato a seguir:

E quando eu fui fazer faculdade, eu não estava muito motivada a seguir na docência. Eu queria sair e fazer outra coisa, mas, em virtude dessa questão socioeconômica da minha família, não tinha como eu ir. Então eles me disseram: “o que a gente pode te dar é casa, comida e a roupa limpa pra você conseguir estudar, mas é aqui, a gente não consegue te sustentar fora”. Então, com essas cinco opções de curso, eu optei por Letras [...].

Essa fala de Cristina demonstra que havia o reconhecimento familiar do valor da educação escolar/acadêmica, mas também condições econômicas limitantes à aquisição do capital cultural em seu estado institucionalizado, que corresponde à objetivação do capital cultural, sob a forma do diploma (BOURDIEU, 2007b, p. 78).

Embora o foco de seus estudos tenha sido na área de Letras, Cristina destaca seu vínculo, ainda que indireto, com a educação em sua trajetória profissional:

[...] toda a minha vida profissional está vinculada à educação de alguma forma. Quando eu começo, aos quatorze anos, a trabalhar de serviços gerais dentro de uma escola, eu já estou de certo modo respirando educação. Porque ali tinha contato com professores, com alunos, volta e meia eu entrava em sala de aula fazendo um socorro, então toda a minha

vida profissional, mesmo nos períodos em que eu estive na gestão, são períodos dentro da educação, nunca desvinculados disso [...].

A professora Helena, outra entrevistada, possui cerca de trinta anos de carreira docente. Desses, acumula uma significativa experiência de dezessete no magistério superior, sempre na mesma instituição, sendo os dois primeiros anos como professora substituta, com contrato temporário. Segundo ela, está envolvida com o PPG desde o processo de elaboração da primeira Apresentação de Proposta de Curso Novo (APCN), sendo, assim como a professora Gilma, uma das pioneiras e com maior volume acumulado de capitais específicos. Atuou também em outros níveis e modalidades de ensino, como afirma no trecho a seguir:

Eu dei aula por 13 anos aqui no estado nos anos finais do ensino fundamental e trabalhei no ensino médio, no magistério, também dei aula na educação especial, EJA. Da educação infantil ao ensino médio eu passei por todas as turmas, praticamente. Eu também trabalhei com formação de professores da rede estadual.

Helena cursou Magistério no segundo grau e graduou-se em Letras e, mais tarde, em Pedagogia. Ela relata que seus quatro irmãos também concluíram o ensino superior e que, em sua casa, com seu pai atuando como funcionário público, formado em nível médio como técnico em contabilidade, e sua mãe, dona de casa, tendo estudado até entrar na admissão, “nunca teve posta a possibilidade de não ter um diploma”. A professora teve garantido, assim, o acesso ao capital cultural em seu estado institucionalizado.

Ainda antes de concluir o curso de Pedagogia, Helena ingressou no mestrado. Iniciou seu doutorado quando ainda era professora da educação básica e, antes de concluí-lo, foi aprovada no concurso público para docente na universidade. O trecho apresenta as motivações para essas escolhas:

Pesquisadora: Por que o Magistério no segundo grau, por que Letras e por que Pedagogia?
 Helena: É aquela coisa né... A menina quer ser o quê? [...] eu gostava muito e eu queria ser professora. Na minha cidade – era uma cidade pequena – tinha propedêutico, técnico em contabilidade e magistério, então eu fiz o magistério. E eu sempre gostei muito de ler, as questões da linguagem sempre me instigaram muito, então eu tinha claro, já no curso de magistério, que eu queria fazer Letras, ou eu queria fazer para ser intérprete, tradução, essas coisas, mas não tinha lá. Então, eu fiz Letras – Português/Inglês. Eu queria ser professora. Aquela coisa de menina que brinca de escolinha; meu irmão, que é três anos mais novo, todas as dificuldades que ele tinha na escola, eu que tinha que dar aulas de reforço para ele, e ele trazia os coleguinhos dele. Então, esse traquejo eu já tinha.

Em 2018, realizou seus estudos de pós-doutoramento na área educacional, período durante o qual participou das atividades de um grupo de pesquisa de nível nacional coordenado por sua supervisora. Localmente, é vice-líder de um grupo de pesquisa ligado à sua área de pesquisa. Ademais, Helena ocupa um espaço importante na associação nacional de sua área de pesquisa, o que, somado ao exposto até aqui, indica uma carreira sólida e uma incorporação efetiva das disposições que compreendem o *habitus* próprio ao campo acadêmico-universitário.

A quinta e última participante da pesquisa como entrevistada foi a professora Marisa, responsável pela coordenação do PPG no período selecionado para este estudo. Marisa graduou-se em Letras, mas cursou mestrado, doutorado e pós-doutorado na área educacional. Atua no magistério superior, na mesma instituição, há cerca de treze anos e no PPG, há cerca de cinco anos. Destacamos que nos quatro anos que antecederam seu ingresso no PPG Marisa estava cursando o doutorado e este, por sua vez, teve início um ano após o começo das atividades do PPG. Acreditamos que tal fato pode justificar sua entrada relativamente tardia como docente da pós-graduação (em relação ao tempo em que atua como docente da instituição).

Profissionalmente, ela destaca sua passagem pela educação básica, tendo também desempenhado diferentes funções de gestão na Secretaria Municipal de Educação, incluindo a de secretária. Sua experiência “em escola e dentro de secretaria de educação, pensando e escrevendo políticas educacionais”, tem relação direta com sua área de pesquisa.

Para a constituição de seu *habitus* acadêmico e também para a acumulação de capitais de valor, foram certamente relevantes suas experiências como gestora. Sobre a atuação como coordenadora do programa, Marisa relata: “A coordenação do mestrado vai me possibilitar tentar problematizar e compreender algumas dessas dinâmicas que nos formam como pesquisadores, dentro das condições de atuar como pesquisadores na universidade”, indicando que o papel desempenhado na função colaborou na construção do seu olhar sobre o campo.

Marisa lidera um grupo de pesquisa e é membro de outros dois. Em sua trajetória acadêmica, destaca o quanto a participação em um desses grupos de pesquisa, durante a realização do doutorado, impactou e enriqueceu sua formação como pesquisadora:

Até porque, quando eu vou me constituir como pesquisadora, já como professora da universidade – e aí eu não diria, a partir de 2008, quando ingressei aqui e já comecei a fazer pesquisa, mas quando eu entro no doutorado, porque aí eu consigo perceber mais a radicalidade do que é fazer pesquisa, ao mesmo tempo formando professores na área da educação. Aí, neste momento, eu consigo também pinçar um ponto bastante importante do meu processo de formação. Porque, no doutorado, me formei pesquisadora inserida em

um grupo de pesquisa de fato. Não que eu não fizesse pesquisa antes, mas acredito que tem um diferencial na minha escrita, na própria concepção de pesquisa e no meu olhar para minha experiência como pesquisadora, neste momento de entrada no grupo de pesquisa. Foram as experiências do grupo de pesquisa que eu tomo como as mais importantes na constituição da pesquisadora-docente hoje.

Como resultado dessas experiências, Marisa construiu uma carreira sólida, chegando à ocupação de posição respeitável na associação brasileira de sua área de pesquisa e na ANPEd, além da própria coordenação do PPG.

Na sequência do trabalho, damos continuidade à construção do objeto da pesquisa, buscando, a partir dos dados levantados, analisar as relações de poder travadas e identificar os capitais pelos quais jogam os docentes, individualmente, e o PPG como agente coletivo. Após essas discussões, serão abordados que fatores têm obstaculizado o trabalho dos professores do PPG e o desenvolvimento deste.

5.3 CAPITAIS EM JOGO E ESTRATÉGIAS: COMO E PELO QUE JOGAM OS AGENTES?

Nesta seção, apresentamos as percepções dos entrevistados sobre o funcionamento do campo acadêmico-universitário e o jogo nele jogado, bem como buscamos identificar suas estratégias e movimentos no campo, ora conscientes e intencionais, ora direcionados pelas disposições internalizadas por cada um, ou seja, a partir do *habitus* individual constituído a partir de suas experiências particulares.

A professora Gilma afirma que seu curso de mestrado foi motivado pelo ingresso na carreira do magistério superior. Já o doutorado teve outras motivações, visto que a professora decidiu cursá-lo após se aposentar de seu primeiro vínculo com a universidade.

Me aposentei, senti um caos porque eu estava há oito meses com o mestrado concluído e aquele desejo de continuar estudando e publicando. E parecia que eu tinha que prestar conta pra alguém do meu estudo, sabe? Então, aposentada mesmo, eu fiz o doutorado por conta própria. Indo e vindo para São Paulo, naquela época só ônibus, não havia passagens, promoções, nada, era ônibus mesmo. [...] eram 23 horas, mais ou menos, os ônibus não tinham ar condicionado, era na janela mesmo, não eram confortáveis.

O relato demonstra o investimento da professora em sua carreira acadêmico-científica, com a qual permaneceu vinculada e comprometida mesmo aposentada. Tempos depois, prestou novo concurso e retornou à instituição, sendo então retribuída pelo investimento anterior. O relato da professora Helena também revela o esforço investido na formação, desde o período da graduação:

“[...] eu trabalhava o dia todo, pegava o ônibus – 85 km, estudava, era presencial, não existia EAD [...]”.

Sobre esses investimentos, lembramos que, para Bourdieu (2011), faz parte das relações sociais, a partir da inculcação de disposições, a participação no “jogo da troca” que acontece no mercado de trocas simbólicas, em que os agentes realizam suas práticas de determinado modo na expectativa de serem retribuídos. Dessa forma, todo investimento tem um interesse que o motiva.

Na entrevista com o professor Fábio, identificamos algumas situações em que seus investimentos foram feitos tendo em vista as condições a ele impostas e os capitais necessários para alcançar certos espaços. Ressaltamos a correlação apontada por Bourdieu (1983b) entre as chances reais de sucesso e as aspirações dos agentes, que, mesmo inconscientemente, calculam o que “é para eles” ou não e, a partir dessas probabilidades, calculam e definem seus investimentos.

Considere-se, por exemplo, o episódio da escolha do curso para o vestibular (forma de ingresso na instituição que escolheu). Fábio esclarece que sua área de formação não era, a princípio, sua primeira opção. Inicialmente, seu interesse era a Publicidade, que era uma das mais concorridas à época, e como ele não só estudava como também trabalhava, não podia se preparar o suficiente. Decidiu, então, pensar em outro curso das ciências humanas que lhe possibilitasse sucesso.

De tempos em tempos, tem profissões que se destacam, né? E eu queria ser publicitário [...]. Só que eu já trabalhava; trabalhava e estudava. Meu segundo grau todo. Eu venho de uma família proletária, então a gente trabalha, é muito comum.

Durante a entrevista, o professor chama a atenção diversas vezes para o fato de ter concomitantemente estudado e trabalhado ao longo de quase toda sua trajetória acadêmica, até o doutorado, indicando que considera ter sido esse um fator fundamental nos rumos tomados, resultados alcançados e posições assumidas. Sua fala deixa claro que a impossibilidade de se dedicar somente aos estudos o colocava em situação de desvantagem em relação a outros colegas e, em algumas situações, o levou à auto exclusão antes mesmo de ingressar nos processos de seleção de fato. É o que ele relata no excerto a seguir, sobre seu interesse em participar do PIBIC durante o curso de graduação.

O João²³, que era esse professor, tinha dez pessoas querendo trabalhar com ele, então ele pegava os top, e eu não era top, porque eu trabalhava. Eu trabalhei toda a minha vida. A primeira e única vez na minha vida em que só estudei, sem trabalhar, foi no pós-doutorado,

²³ Nome fictício.

aqui, [...] quando eu tirei licença. Todo o restante, eu trabalhava e estudava. Então, eu queria fazer com o João, mas eu não ia conseguir nunca, porque minhas notas eram medianas.

A partir do olhar que possuí hoje do campo, estando inserido nele, Fábio demonstra extrema clareza e consciência com relação ao jogo e suas regras. Ao narrar sobre sua trajetória, transmite a impressão de que tal consciência já existia, mas reforçamos que identificamos no professor sinais de um *habitus* acadêmico ainda em processo de consolidação. Entretanto, possuir essa clareza quanto ao funcionamento do campo, ainda que tenha adquirido as disposições “longe do campo”, como trata Bourdieu (2004), e essas não fossem compatíveis com aquelas exigidas pelo campo, lhe permitiu assumir estratégias importantes para ocupar espaços.

Destacamos, nesse sentido, sua intenção de atuar no magistério superior, a qual o professor atribui às condições profissionais mais atrativas do que as da rede básica, conforme relato a seguir:

Minha mãe era professora de 1ª à 4ª, então tínhamos uma péssima referência financeiramente do que era ser professor. Só que aí é que está um ponto importante também: já ficou claro para mim, principalmente pelo contato com os professores da universidade, que eu queria o ensino superior, porque o ensino superior me daria uma autonomia financeira que nenhum outro nível me daria. E isso era meio que comum na minha geração. A gente queria ir para a sala de aula e a sala de aula era um lugar por onde a gente tinha que passar para chegar no ensino superior. Tanto que, de nós que seguimos a carreira, quase todos somos professores do ensino superior da minha turma, com algumas exceções [...].

Com esse objetivo profissional traçado, Fábio atuou no ensino básico até atingir um ponto de sua carreira acadêmica e profissional em que havia acumulado um volume e variedade de capitais que lhe colocavam em uma posição de maior conforto no campo e lhe permitiam escolher que espaços ocupar. Foi aí então que deixou de lecionar na educação básica, passando a atuar no ensino superior e, inclusive, a ter como alunos professores que eram antes seus colegas de trabalho na educação básica.

Fábio: Terminei [o mestrado] e fiquei nessa universidade por cinco anos e ela foi crescendo, e eu fui crescendo junto. Foram aparecendo mais aulas e chegou em um ponto em que eu pedi demissão da escola.

Pesquisadora: Você chegou em um ponto em que já podia escolher. Até então você estava pegando o que aparecia.

Fábio: Isso. Mas eu sempre quis o ensino superior. [...]. Então, nesse período em que fiquei só na universidade aconteceu algo muito interessante. Eu passei a ser chamado naquela outra escola para atuar como formador. Comecei a ser chamado porque já era mestre, porque estava trabalhando em uma universidade. E aí comecei a dar aulas em uma pós-graduação em que meus ex-colegas eram meus alunos, e isso foi muito complicado. Porque, de um ano para o outro, a relação se inverteu.

Pesquisadora: A posição em que você estava ali mudava a relação?
 Fábio: Mudava absolutamente tudo.

O trecho acima demonstra o valor atribuído ao diploma no campo acadêmico-universitário e o poder que ele proporciona enquanto capital cultural institucionalizado (BOURDIEU, 2007b; LEBARON, 2017). O professor ressalta que “de um ano para outro” a relação mudou completamente e isto se deveu à aquisição do título de mestre. Bourdieu (2007b, p. 78) descreve o diploma como

[...] essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico.

Chamamos atenção para o fato de que a não constituição de um *habitus* específico do campo não é um impeditivo para a entrada no mesmo. Afirmamos, sim, em consonância com Bourdieu (2004), que o processo é mais penoso, menos provável e com menores chances de sucesso. Como já apontado neste trabalho, segundo o autor, o *habitus* trazido pelo agente que busca se inserir e ocupar espaços em um campo que exige outras disposições que não as suas deve ser “praticamente compatível, ou suficientemente próximo” (BOURDIEU, 2001b, p. 21).

A título ilustrativo desses apontamentos, apresentamos o episódio relatado por Fábio acerca de sua entrada como aluno no curso de mestrado. O professor expõe condições desfavoráveis para seu sucesso acadêmico, mas, conhecendo o campo, seu funcionamento e suas regras, ele buscou formas de criar condições.

Eu queria fazer o mestrado. Na época, e sobretudo também naquela universidade, os processos seletivos eram muito rigorosos. [...] eu tive que construir as condições para o mestrado. Por exemplo, eu fui estudar a língua estrangeira, que era algo que eu não tinha. [...] fui fazer um pé de meia, uma economia, porque sabia que teria que ficar um tempo sem trabalhar. Houve todo um preparo, além do estudo. Foi um ano preparando o projeto.

A professora Cristina, em quem também observamos um *habitus* acadêmico-científico em construção, relata um episódio no qual experimentou um entrave na carreira acadêmica – no caso, o ingresso como discente no curso de mestrado – por não possuir um *habitus* compatível.

De 2004 a 2008, eu fiz todos os processos seletivos possíveis e eu não consegui entrar. O que eu sentia particularmente? Um certo bairrismo e uma grande inexperiência minha. O

meu contexto inicial de professora de interior, sem contato com leituras mais aprofundadas, aquela formação mais superficial voltada para questões mais locais, nada muito amplo, não me faziam produzir um saber que alcançasse. Eu passava na prova escrita, mas quando chegava na etapa do projeto, os meus projetos não estavam tão bem substanciados para interessar a alguém.

Contudo, ainda que tenhamos identificado nos professores Fábio e Cristina um *habitus* acadêmico com pouca solidez, cabe reforçar que ambos tiveram garantida a aquisição do capital cultural necessário para sua inserção e manutenção no jogo acadêmico-universitário.

Já a professora Gilma, ocupante de posição dominante e de prestígio no campo e no PPG, com *habitus* acadêmico consolidado e um volume de capitais científicos - puros e políticos - suficiente para lhe permitir fazer certas escolhas, demonstra clareza quanto à economia das trocas simbólicas existente no campo acadêmico-universitário e afirma o seguinte:

[...] você tem que, com a sua maturidade científica, começar a filtrar o que rende e o que não rende. Eu me envolver com isso e aquilo, se é algo que eu gosto, tudo bem, me envolvo. [...] Ele tem que render artigo, tem que render referencial. Essa história de eu ficar só no envolvimento e não render para mim, isso eu já aprendi a filtrar.

Retornando à entrevista do professor Fábio, observamos que suas falas e trajetória não indicam que o espaço que ocupa hoje seja resultante de um planejamento de longo prazo. De certa forma, muitas das suas decisões profissionais e acadêmicas configuraram respostas a alguma ocorrência inesperada, como uma estratégia de jogar o jogo com as cartas lhe entregues, aproveitando as oportunidades apresentadas em cada momento de sua vida, ainda que essas não fossem nos espaços inicialmente idealizados. Vale lembrar que o posicionamento dos agentes, bem como suas estratégias de ação, tem relação direta com as condições a eles apresentadas em cada momento na dinâmica do campo (WACQUANT, 2017).

Considere-se o caso de seu vínculo com o PPG. Seus estudos de pós-graduação e pesquisas anteriores não se voltavam ao campo da educação, mas, a fim de se inserir como docente da pós-graduação e levando em conta que este PPG não contemplava seus estudos, o professor Fábio os redirecionou, conforme conta: “[...] é o espaço que nós temos. A única pós-graduação aqui no câmpus que eu posso ocupar é essa.” Estratégia semelhante foi adotada pela professora Cristina para se inserir no magistério superior na IFES (já que é formada em Letras e atua no Departamento de Educação), e, posteriormente, no PPG em Educação. Em ambos os casos, compreendemos as ações dos docentes como estratégias para ocupar espaços que lhes proporcionariam lucros (simbólicos ou não) no campo. Nos trechos a seguir, Fábio e Cristina expõem seus relatos:

Fábio: Isso fez com que eu tivesse que mexer com a minha pesquisa. Até então, eu trabalhava com dois temas centrais [...]. Eram as duas questões sobre as quais eu publicava, porque o material de doutorado que eu pesquisei tratava sobre esses dois temas. Quando eu fui para a educação, eu percebi que precisava mudar meu foco. Então, eu tive que mudar, tive que adequar a minha pesquisa a um novo sujeito, a um novo tema. Não mudei nem o método nem as fontes, pois disso não abro mão.

Cristina: E essa perspectiva que hoje eu trabalho dentro da Educação nunca me passou pela cabeça. Por quê? Tanto minha formação inicial quanto meu mestrado e doutorado em Letras foram na perspectiva do ensino da língua materna pela variedade linguística, focado exatamente nos cursos de Letras, em língua mesmo. Quando eu vim fazer processo seletivo pro departamento de educação foi do tipo assim: “Vou ver no que vai dar”. Foi exatamente isso. Se der bem e se não der, eu estava bem, estava trabalhando na faculdade particular ainda. Então, se não der não deu, se der, ótimo. E aí, quando eu fiz o concurso, fui aprovada e foi aí que eu descobri a linguagem dentro da Educação. Aí, as minhas leituras que antes eram mais Vygotsky, Saussure, mais pautadas na questão estrutural da língua, passaram a ser estudos mais direcionados ao campo de construção da linguagem.

A pesquisa apontou que a questão da área de conhecimento de origem dos docentes é um ponto importante na distribuição de capitais entre os agentes do PPG enquanto microcosmo do campo acadêmico-universitário. Observamos que, mesmo tendo utilizado e obtido sucesso com a estratégia de adaptação de suas pesquisas para adentrar o espaço da pós-graduação como docente, o fato de não ser da área parece ser um fator de desvantagem para Fábio. Ele afirma o seguinte:

Fábio: O programa cresceu muito e acho que hoje é difícil conseguir dar visibilidade a todo mundo, a todas as áreas. Então, eu acho que o nosso programa hoje, por exemplo, para os meus pares, para os meus colegas historiadores, é bastante inviável. Das redes em que eu circulo fora da universidade [...] eu consegui trazer, até hoje, apenas duas pessoas. E trouxe para participar de banca, não foi nem fisicamente. Porque, no geral, eu não oriento esses temas aqui, e essa é a minha principal rede de trabalho. Imagino que os colegas de outras áreas também não consigam trazer sempre as suas redes. [...]: Então, eu acho que o nosso programa hoje está com um problema que é o seguinte: enquanto programa de educação, ele meio que se estabeleceu aqui na região, só que, como ele cresceu, não conseguiu se abrir para as outras áreas para as quais poderia ter se aberto. Se conseguíssemos abrir um pouco mais o programa, certamente cresceríamos mais.

Pesquisadora: Como se daria essa abertura? Em que sentido?

Fábio: Principalmente das pesquisas dos estudantes.

Pesquisadora: Você acha que as linhas comportam?

Fábio: Eu acho que sim, mas, por exemplo, por um certo tempo, eu tive que provar que o que eu faço é educação. Porque se acha que o que eu faço não é educação. [...] quando eu digo "se abrir", é se os nossos orientandos fossem pessoas que conhecessem o nosso trabalho, nossos temas de pesquisa e nos procurassem para orientá-los por isso. Não é isso que acontecesse no nosso programa.

Ainda em relação à questão da área, o professor relata a dificuldade de produzir e publicar em revistas da área educacional com colegas de programa e alunos, o que também o desfavorece no PPG.

Então, isso é um problema; as minhas redes hoje são externas ao programa. E os estudantes daqui... Nós somos cobrados para produzir junto com os estudantes, só que os meus ex-orientandos, no geral, não são da educação; [...] são de outras áreas. Então, eles não têm interesse em publicar em revista de educação, eles têm interesse em publicar nas revistas das áreas deles.

A partir dessa fala de Fábio, observamos seu credenciamento ao PPG em Educação como estratégia visando a atingir a autoridade científica no campo, mas uma vez inserido nele, parece não se conformar com as regras ali estabelecidas. Da mesma forma parecem agir os mestrandos de outras áreas disciplinares por ele mencionados, que buscam um mestrado em Educação (também como estratégias para aquisição de capital), mas buscam subverter as regras do jogo de modo a se favorecerem. Tais práticas caracterizam-se como estratégias de subversão da ordem dominante no PPG enquanto microcosmo do campo acadêmico-universitário. Vale lembrar o que aponta Thiry-Cherques (2006, p. 39), a partir da teoria bourdieusiana: “no interior do campo dá-se uma dinâmica de concorrência e dominação, derivada das estratégias de conservação ou subversão das estruturas sociais”.

Divergindo da visão do professor, acreditamos que esse crescimento do PPG e essa não visibilidade a outras áreas que ele apontou, na realidade, indicam um movimento de busca de consolidação e autonomia enquanto um programa em educação, fortalecendo as marcas próprias que o constituem como tal e reduzindo a força de capitais externos.

As entrevistas evidenciaram também que o capital social adquirido e acumulado por meio das redes formadas é determinante nos papéis atribuídos e nas posições assumidas no campo acadêmico-universitário. Na compreensão de Bourdieu (2007b, p. 67),

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável 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 não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. [...]. O volume do capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado.

Partindo da perspectiva de coordenadora do PPG, Marisa afirma que a experiência na coordenação lhe possibilitou conhecer as redes de trabalho dos pesquisadores e também os casos de inexistência de redes. Sobre as reflexões que realizou a partir disto, ela afirma:

Uma constatação que tenho desse processo, desse acesso, é que quem não cria redes de pesquisa, quem não participa em grupos fora daqui, quem não faz articulações com pesquisadores fora daqui tem mais dificuldade de fazer circular a produção. Tem uma coisa muito simples que é a coisa do “quem não é visto não é lembrado”. Essa é uma brincadeira que nós fazemos quando nós pensamos em nos inscrever em um evento, em um congresso – eu sempre ouvi muito isso, falo muito isso, ouço dos meus orientandos e ouço outros colegas falarem. Você precisa ir pros eventos para conversar, debater e para ser visto. Quem não é visto não é lembrado. Se você não circula e não fala do seu trabalho, da sua pesquisa, quem está organizando publicações e produções não vai pensar em você, não vai saber o que você está escrevendo, não vai adivinhar. É uma coisa muito simples. E a rede de pesquisa funciona como uma linha que te puxa o tempo todo. No momento em que você começa a trabalhar com um grupo e começa a escrever com esse grupo, não pára mais. Você está nesse grupo, você é chamado para bancas de defesa, nas bancas você conhece novos professores, lê as produções dos professores da banca, você tem acesso ao que ele está fazendo, você é convidado para trabalhar junto, você tem ideias de pesquisa, chama a pessoa para trabalhar com o seu grupo de pesquisa. Então, são dinâmicas, são dínamos mesmo, que movimentam e impulsionam o seu trabalho. Para mim, esta é a condição de fazer pesquisa – você se colocar nessas redes de trabalho.

Em sua própria carreira acadêmica, Marisa relata que as redes que construiu e os espaços que foi ocupando foram conduzindo a experiências importantes e determinantes em sua trajetória acadêmica e profissional:

Pesquisadora: Essas experiências suas em gestão foram opcionais ou foi daquelas coisas que “vão acontecendo”?

Marisa: Foram acontecendo.

Pesquisadora: Você não buscou, mas aconteceu.

Marisa: Como eu posso dizer...? São as contingências, né... Eu me formo em Letras, em 1992, já sendo professora dos anos iniciais do ensino fundamental – naquela época, 1º grau –, trabalho com ensino no município, depois com a experiência da educação infantil e, nessa experiência, eu conheço um grupo que estuda Teoria Crítica. Nesse grupo eu começo a me interessar por teorias da educação. Então, acho que nos envolvimento de estudos com a teoria de educação eu vou me lançando como alguém que fala sobre a política e a gente sabe como é esse processo. Acho que é nesse sentido que eu vou me colocando em espaços, criando oportunidades e sendo vista também.

A professora Cristina, em sua relativamente curta experiência no campo da pós-graduação e na universidade pública federal, já observou a importância do capital social no jogo jogado no campo e afirma que seus planos profissionais incluem trabalhar na construção e consolidação de uma rede:

Eu quero expandir minha rede de relacionamentos. Isso é fato. Eu não estou falando só local ou nacionalmente. Eu quero estabelecer relações com Espanha e Portugal, que são os grupos que mais estudam dentro da minha área. Quero rede de relacionamento. É meu objetivo próximo maior.

Em outro momento da entrevista, a professora relata que, inicialmente, não percebia essa relação e não compreendia o porquê do envolvimento dos colegas em determinados espaços e seu interesse por determinadas posições, como cargos políticos de gestão. Afirma, porém, que com o tempo e a experiência passou a entender melhor.

Pesquisadora: Que critérios você acha que são usados dentro deste espaço científico-acadêmico como critérios de reconhecimento? O que gera prestígio e reconhecimento dentro deste campo? [...]

Cristina: Elas têm visibilidade e elas são visíveis por que maneiras? Acho que é por aí que eu vou conseguir te responder. Pelas redes de relacionamentos que elas constituem – eu acho que isso é bem importante – e pelos espaços que elas ocupam, socialmente falando – não dentro da universidade, mas fora daqui. [...] Questão de representatividade mesmo: conselhos, comissões, mas que geram status, não é qualquer espaço. É uma coisa que escutei aqui, logo que cheguei, que nunca me passou pela cabeça [...]. Isso é muito forte na universidade pública, ocupar os espaços na sociedade. Nunca me passou pela cabeça. [...]. Mas hoje entendo um pouco mais do que isso representa: o próprio capital social nos espaços sociais.

A professora Helena, por sua vez, conta que em dado momento mudou de uma linha de pesquisa do PPG para outra e logo buscou estabelecer novos contatos e ampliar sua rede.

Fui participando dos eventos da área – já participava de alguns antes de entrar na universidade. Então, construímos essas redes nesse diálogo, assistindo apresentações... Eu falo muito que o evento é o que nos oxigena. Teve casos de eu assistir o trabalho e pegar o contato, comecei a conversar. O pós-doc foi algo que surgiu a partir de uma conferência que assisti da minha supervisora. Então, como a gente estabelece essas redes? Lendo os textos, aí começa a ler e gosta de uma ou outra bibliografia, daí manda e-mail, começa a aprofundar. Algumas pessoas chamei para bancas sem conhecer e, depois, fui estabelecendo parcerias muito interessantes. Foi por aí. Às vezes é mais fácil arrumar parcerias fora do que dentro.

A professora compartilhou, ainda, que, antes de concluir o pós-doutorado, percebia maior dificuldade para publicação junto a determinados periódicos. Ela conta que publicou alguns trabalhos realizados em conjunto com sua supervisora do pós-doutorado, uma pesquisadora prestigiada nacionalmente. Quanto a essas publicações, ela afirma que, “provavelmente, se fosse sozinha, dificilmente o periódico iria chamar”. Após a conclusão do pós-doutorado, percebeu uma maior abertura e acesso a esses espaços, conforme relata: “Agora, não. Agora que eu já tenho o

pós-doc, que eu fiz com ela e ela já me apresentou, agora eu já estou conseguindo”. Assim, observamos, mais uma vez, o valor no campo acadêmico-universitário dessa forma objetivada de capital cultural que compreendem os títulos, diplomas e certificados.

A professora Gilma demonstra em suas falas ter essa clareza e buscar constantemente estabelecer contatos e expandir sua rede: “[...] eu tenho essa questão de estar sempre ao redor de alguém, sempre rodeada de pessoas para produzir, para ler, para estudar, para crescer [...]”. No excerto abaixo, discorre sobre os critérios que utiliza para conferir a seus pares reconhecimento e legitimidade em seu meio acadêmico, e expõe que um fator de distinção refere-se justamente às redes construídas e à participação em grupos de pesquisa nacionais, composto por pesquisadores de renome e prestígio reconhecido.

Bom, eu teria poucos aqui a quem eu conferiria [...] porque eles fazem parte de grupos de pesquisa nacionais. Eu acho que fazer parte de um grupo de pesquisa nacional dá ao professor daqui deste câmpus uma referência de que “Aquela trabalha com a ‘Fulana de Tal’”, ou “Aquela está compondo capítulo de livro/artigo com a ‘Fulana de Tal’”. Então, pertencer a um grupo de pesquisa grande, de um mestrado nota 5 ou 6 ou 7, é muito importante para as pessoas que convivem com a gente, com nosso grupo. O meu reconhecimento aos nacionais da minha área se dá justamente por essa interlocução, por participar da ANPED; ninguém pode deixar de participar da ANPED. Eu participo da ANPED, onde está o nosso reduto maior, o corpo duro que representa a área.

Além da ANPED, ela cita eventos e congressos importantes de sua área, nos quais se reúne com outros pesquisadores e busca referências. Essa percepção do jogo lhe rendeu um volume significativo de capital social acumulado, fundamental em sua trajetória, que culminou em uma posição de destaque e reconhecimento dentro de sua área de atuação. A partir dessas redes de relacionamento que construiu, Gilma recebeu da Secretaria Estadual de Educação um convite para atuar como consultora na criação de um centro de formação de professores, o qual veio a tornar-se referência nacional.

Gilma: Então, eu fui convidada porque eu participava aqui do grupo de estudos em uma importante escola da rede estadual; eu participava do grupo de estudos com os professores. Nesse grupo de estudos, era uma relação intensa com a universidade federal. Tudo que eu queria fazer lá eu conseguia aqui com os colegas de departamento e de outros departamentos. Toda a formação necessária aos professores, fosse na área de geografia, matemática, história, eu convidava os colegas e eles iam lá e faziam a formação gratuitamente.

Pesquisadora: Fez uma parceria.

Gilma: Fiz uma parceria muito grande com os professores da universidade. E com isso, muitos professores [da rede] iam a essas formações porque era algo novo, eles não tinham formas de atualização. Naquela época, a Secretaria de Educação não oferecia cursos de atualização, nada. Então aqui era uma fonte muito grande.

A partir dessas experiências e movimentos relatados, observamos os esforços constantes das professoras para manter e expandir as redes de trabalho já consolidadas e/ou para constituir novas redes. Nesse sentido, Bourdieu (2007c) afirma que para a reprodução do capital social e sustentação dos lucros que ele proporciona em um campo, para além da posse de competência e *habitus* específicos pelos agentes, há um trabalho de sociabilidade a ser por eles desempenhado, compreendendo esta uma

[...] série contínua de trocas onde se afirma e se reafirma incessantemente o reconhecimento e que supõe, além de uma competência específica [...] e de uma disposição adquirida para obter e manter essa competência, um dispêndio constante de tempo e esforços (que têm seu equivalente em capital econômico) e também, muito freqüentemente, de capital econômico. (BOURDIEU, 2007, p. 68).

Retomando a fala de Gilma, vale atentar para a relevância social da universidade a partir do trabalho desta professora – relevância esta que é quesito de avaliação dos programas de pós-graduação em Educação pela CAPES. O impacto social do trabalho desenvolvido se revela também nos números de professores da rede estadual contemplados com a formação. Segundo Gilma, “tinha muito acesso, muita entrada de gente. Em 2 anos nós estávamos com 400 professores estudando gratuitamente, inicialmente sem certificado. Depois que a gente pensou em certificar alguns. Porque eles estudavam duas vezes por semana com a gente”.

Vale destacar que a participação da professora no grupo de estudos da escola teve início quando ela atuava como professora da rede estadual, antes de ingressar no magistério superior federal. Após a mudança profissional, a professora optou por permanecer colaborando com o grupo, decisão que funcionou como uma estratégia de investimento por meio da qual ampliou sua rede de relacionamentos e compreendeu importante contribuição para a acumulação de capital social. A fala abaixo trata do período em que Gilma trabalhou junto à Secretaria Estadual de Educação.

E lá cresci muito. Meu Deus, como cresci. Viajei a diferentes lugares para ver propostas de formação continuada, porque ela queria criar os centros. Eu fui pra Porto Alegre, fui pra Minas, fui pra São Paulo e ajudei a redigir a proposta dos centros. Foi um trabalho de uns dois anos, indo e vindo, escrevendo, elaborando e constituindo a proposta dos centros. Isso me deu uma ligação muito grande com o estado. E a ligação que eu tinha com as escolas iniciou lá [...] com essa formação.

A trajetória de Gilma conduziu-a a uma posição favorável no campo, pela qual ela afirma se sentir reconhecida e respeitada nos meios científicos em que circula, expressando o seguinte em um momento da entrevista: “eu já estou em um ponto em que eu não idolatro mais os grandes. Eu já me sinto perto deles e já converso com eles de igual para igual”.

Entretanto, afirma que, internamente, não percebe esse reconhecimento pelos colegas do programa ou pela instituição como um todo, exceto nos períodos de preenchimento da Plataforma Sucupira, quando afirma ser lembrada por conta de suas publicações.

Pesquisadora: Como você percebe a sua posição hoje no campo?

Gilma: Eu percebo que a minha posição sou eu própria que conquisto, não tenho reconhecimento de qualquer pessoa que seja. Pelo contrário, só sou reconhecida na hora da Sucupira. Agora, por conta disso eu deixo de produzir? Eu me encolho? Não. Isso não me intimida. Eu produzo muito.

Pesquisadora: Mas é interessante que existe um reconhecimento não interno, não existe reconhecimento interno, mas você está lá vice-coordenadora de GT da ANPEd, você é convidada para participar de diversos projetos...

Gilma: Isso. O meu reconhecimento não é aqui. Ele é externo. Quando eu estou com alguém daqui e um grande fala de mim eu digo: “repete, fazendo favor”. Eu chamo um professor e digo: “repete”. Pra ele saber quem eu sou lá fora. Porque aqui dentro... Interessante, não é?

Ela expõe que a falta de reconhecimento interna é relatada por outros professores, especialmente os mais antigos, até mesmo aposentados, e conta que um deles lhe disse o seguinte: “Isso só não acontece contigo porque você é produtiva. Baixa a sua produção para ver”. Ou seja, embora não se sinta, de modo geral, reconhecida internamente pelos pares, percebe que eles reconhecem o valor de sua produção intelectual e isto se converte em capitais importantes para sua legitimação no meio. Isto demonstra a importância que tem assumido o produtivismo científico, que vai além da produtividade, dentro dos programas de pós-graduação.

Sobre as percepções quanto ao posicionamento no campo, Cristina também afirma não se sentir reconhecida pelos pares, apenas pelos alunos, e atribui o fato à baixa produtividade (em termos de publicações), conforme relata no trecho abaixo:

Eu ainda não me sinto pertencente a este grupo. Ah, é culpa dos meus colegas? Não, em hipótese alguma. Eu acho que é o ato de eu não ter essa produtividade tão exigida e essa visibilidade tão necessária que me faz pertencer a este grupo. Então, eu continuo categorizando assim: deuses, semideuses e ralé. E eu estou no terceiro bloco.

A professora Helena declara que seus 30 trinta anos de magistério e quase 17 no magistério superior federal lhe “abrem portas”. Ela declara sentir-se reconhecida tanto externa quanto

internamente e salienta que atuar na pós-graduação “tem um peso diferente” em diversos espaços acadêmico-científicos.

Dentro do câmpus, sim. Percebo bem isso, até entre colegas que não são de programas, às vezes eles vêm perguntar alguma coisa, como se tivesse consultando uma referência um pouco maior. Nas associações das quais nós participamos, isto também se reflete. É bem acolhida a nossa participação. Na ANPEd, também, o quanto é importante ter universidade menores dialogando, para ter uma percepção não só umbilical, mas para além disso, então, eu sinto que a gente consegue sim. E, é lógico, quanto mais tempo nós estamos na pós-graduação e vamos conseguindo penetrar, mais vai ampliando o diálogo, mais a gente vai conhecendo e sendo conhecido.

O professor Fábio, por sua vez, afirma que, por um lado, acredita estar em uma posição satisfatória e compatível com sua trajetória, mas, por outro, sente que as cobranças do campo o frustram e o levam a crer que deveria estar em outro lugar.

Eu acho que, pela minha trajetória, eu não me sinto *o* intelectual, *o* pensador, não me sinto esse sujeito – o que faz com que eu me sinta reconhecido sim, por várias coisas. Por outro lado, na área acadêmica tem uma cobrança de que deveríamos ser esse “o”; eu deveria ser esse “o” e não sou. Então, eu me sinto cobrado em ter que ser o que eu não sou e, nesse sentido, eu me sinto um pouco frustrado. [...] Na nossa área tem essa cobrança sempre, de excelência, é medido o impacto da produção. Olha os termos que são usados no mundo acadêmico hoje: impacto, sucesso; são palavras que vêm do mercado. Então, me sinto um pouco frustrado em alguns aspectos.

Observamos, ainda, a partir dessa fala de Fábio, reflexos em sua prática docente do racionalismo de mercado e a consequente intromissão de leis no campo acadêmico-universitário que denunciaram Bianchetti, Valle e Pereira (2015), provocando uma frustração profissional.

Fábio expõe sua percepção em relação à concorrência entre os pesquisadores, própria ao campo científico (BOURDIEU, 1983b; 2017), e a questão da visibilidade. Aponta problemas infraestruturais de seu local de trabalho e outras limitações de atuar em um programa periférico de um câmpus interiorano, como a dificuldade logística, por exemplo, mas observa que, ao mesmo tempo em que essas questões o colocam em desvantagem no campo em relação a pesquisadores de instituições e programas maiores e mais consolidados, internamente, ele sente que “ganha espaço”.

Pesquisadora: Eu vejo que você tem uma visão interessante do campo e do jogo, usando os termos do Bourdieu. Como você enxerga a questão da concorrência, já que você apontou isso? Talvez você tivesse chances de se destacar mais se você tivesse outras condições objetivas de agir, de trabalhar. Aqui tem condições limitadas, porém você é reconhecido e você se sente valorizado neste espaço. Como você enxerga a questão da concorrência aqui interna, pensando, conforme Bourdieu, que os agentes são ao mesmo tempo clientes e concorrentes uns dos outros? Como você pensa isso considerando uma

instituição como a nossa, câmpus do interior, em relação a uma outra maior, melhor estruturada mas onde, por outro lado, há um outro nível de concorrência?

Fábio: Excelente pergunta. Eu acho que esse é o grande ponto. Eu vou conseguir te responder isso com uma fala de um amigo meu. Logo que eu cheguei aqui, eu apliquei a primeira prova. Eu preparava minhas aulas, explicava e aí veio a primeira prova e eu reclamei com meu amigo professor comparando os alunos daqui com os colegas da USP, e ele respondeu: “Por que você não fez o concurso para lá?” Simples; porque eu não passaria lá nunca. Então, respondendo a sua pergunta, é óbvio que em terra de cego, quem tem um olho é rei. [...] Então, tem um lado que eu não vou gostar de estar em um lugar menor, que eu perco espaço entre meus pares.

Pesquisadora: Seus pares...?

Fábio: Enquanto historiador, pesquisador da pós-graduação. Nesse campo mais amplo eu perco espaço. Dentro do câmpus, eu ganho espaço. Então, é um toma-lá-dá-cá, um jogo mesmo, o que me faz pensar o seguinte: eu vou me empenhar para ser um nome lembrado sobre um certo tema, é um caminho que tem que ser feito, para isso tem que estar em um lugar de maior destaque, porque tem que começar a trazer pessoas, levar pessoas, a sediar e organizar eventos. Aqui isso é muito difícil, porque a logística é horrível. É um investimento que tem que ser feito e aí você vai ficar sendo o cara que é lido, citado, o que é muito legal. Na nossa profissão tem muito a questão do status, do ego. Isso é muito forte.

Já Helena afirma que “a pós-graduação e sua avaliação foram mudando nesse percurso, nacionalmente. E quando passou a desconsiderar a produção em anais de eventos e hoje a pessoa tem que produzir artigos em periódicos, surgiu uma competitividade que a gente não via até então [...]”.

Ainda sobre a questão da concorrência, a professora Cristina observa uma diferença no tratamento e na credibilidade atribuída a grupos diferentes de professores, que a mesma classifica, curiosamente, como “deuses, semideuses e o resto” (em outros momentos, utiliza o termo “ralé” em equivalência a “resto”). Tais posições são ocupadas, segundo ela, conforme o status adquirido. Essa legitimidade vem com a conquista, por variadas vias, da autoridade científica, capital primeiro em disputa no campo científico (BOURDIEU, 1983b; OLIVEIRA; CATANI, 2011). Segue resposta de Cristina ao questionamento sobre semelhanças, regularidades e diferenças notadas por ela entre as instituições universitárias que conheceu (seja como aluna ou como professora):

Cristina: Se eu pensar na universidade pública onde eu estudei, eu só vejo regularidades: a questão estrutural deficitária, conjunto de professores dos deuses, semideuses e o resto. Isso para mim é regular, porque eu vi isso onde estudei e percebo isso aqui.

Pesquisadora: É uma característica do campo mesmo.

Cristina: Eu vejo os deuses, os semideuses, que estão tentando chegar no lugar dos deuses, e a “galera do fundão”, onde eu acho que estou.

Pesquisadora: O que estabelece essa divisão? O que diferencia os grupos?

Cristina: Eu acho que é o status, de novo. Acho que a gente volta àquela pergunta anterior – o que modifica quando se está na pós-graduação. É o status que você produz. Minha experiência primeira nesse universo da universidade pública me levou a esse conceito, a essa concepção. Quando cheguei, sentia que havia uma grande diferenciação entre “quem dizia o que dizia” e os demais. Nesse sentido, eu me questionava o porquê disso, por que

a fala de alguns tinha mais peso do que a fala de todos, no coletivo. Isso me causou estranheza, certa decepção e uma vontade grande de exonerar. Eu vinha de uma realidade em que a concorrência por alunos era quase uma condição de manutenção do trabalho, mas, mesmo naquele ambiente, não havia uma evidente concorrência pessoal, no que tange à valoração das falas e dos posicionamentos.

A pesquisa confirmou o peso do capital político institucional para o posicionamento dos docentes entrevistados, em consonância com o exposto por Bourdieu (2004), indicando o favorecimento promovido pela ocupação de certas posições em certos espaços. A professora Marisa relata, a partir de sua experiência e percepção, sobre os lucros que acompanham a ocupação da coordenação de um programa de pós-graduação:

Pesquisadora: Pensando nessa questão do ganho, ou lucro, utilizando o termo do próprio Bourdieu, e aí considerando a visão do campo como um jogo e você como jogadora, você vê algum lucro, estando na gestão, para o seu posicionamento enquanto cientista? Você percebe que você ganha pontos?

Marisa: Sim, inclusive tem coisas desse ganho que são regulamentadas. Por exemplo, o fato de eu ter sido coordenadora pontua meu projeto se eu pleitear recursos junto ao CNPq. Se nós olharmos todos os editais, isso aparece e é contemplado. E algumas agências de fomento à pesquisa estaduais também trabalham com essa mesma dinâmica.

Pesquisadora: Em relação ao prestígio, você sente também, no meio, externamente?

Marisa: Também, muito. Eu sinto, senti o tempo todo. Porque, ainda que não seja (nem sei se posso dizer assim, que não seja), para muitas pessoas estar na coordenação ou estar como professor vinculado à pós-graduação é estar em um lugar que remete diretamente à ciência e que é o lugar da ciência. E nós sabemos o que significa estar no lugar da ciência na gramática acadêmica, na gramática social como um todo, na sociedade como um todo, mas na área da educação. E aí há diferenciações entre as áreas em relação a esse tipo de tratamento, a esses privilégios, a essas formas de tratamento [...].

Ela conta, ainda, que a autoridade científica conferida ao ocupante do cargo se manifesta, nas suas palavras, em “abordagens de algumas pessoas que acham que você sabe tudo porque você está lá, ou que você é o pesquisador mais experiente porque você está na coordenação. E não é assim, nem aqui nem em qualquer outro lugar. É outra coisa que não é essencialmente ou naturalmente fato”.

Nesse sentido, cabe menção ao estudo de Hey (2008) em torno da educação superior e o campo acadêmico no Brasil, espaço de lutas e de poder, em que, muitas vezes, “a distribuição do poder entre dominantes e dominados se dará menos pela detenção do capital acadêmico [...] que, sobretudo, pelo prestígio acadêmico e notoriedade intelectual e capital político” (HEY, 2008, p. 54). A autora segue afirmando: “O prestígio e a notoriedade são elementos que inserem o pesquisador no campo universitário mais amplo, nacional e internacional, ao passo que o capital

político é essa espécie particular de capital social que permite a circulação no campo da política” (HEY, 2008, p. 54).

Sobre essa dinâmica de atribuição de reconhecimento e prestígio entre agentes do campo acadêmico-universitário, sendo certos espaços fontes de capitais institucionais lucrativos para quem os ocupa, Cristina relata como percebia, enquanto docente em IES privada, os professores atuantes em universidades públicas.

E a gente idealiza o professor da universidade pública. É um deus, né. Lá na instituição privada, nós olhamos para o professor do ensino público e pensamos: “Nossa, o cara deve ser muito inteligente, porque ele passou em um concurso”. Primeira coisa. Segunda coisa: “nossa, esse cara deve ser muito inteligente porque ele faz pesquisa”, que não é a realidade do ensino particular. Então, eu olhava para a universidade pública como um espaço de criação de semideuses. O cara que tem oportunidade de fazer pesquisa, que pode ficar uma semana inteira se dedicando às escritas, a leituras, ao estudo. Era isso que eu idealizava.

Sua fala expressa a hierarquia simbólica presente nos espaços sociais que se dá pela distribuição desigual de capitais. A partir das regras próprias ao campo acadêmico-universitário, as instituições públicas, de maneira geral, detêm mais capitais, já que possuem corpo docente mais bem qualificado, lideram a produção de conhecimento e tecnologia, etc. Ocupam, portanto, posição dominante no campo.

Na tentativa de apresentar e definir o contexto em que se dão essas dinâmicas e movimentos aqui apresentados, este trabalho tem sequência com a exposição e análise dos entraves impostos ao PPG que obstaculizam seu funcionamento e desenvolvimento, a partir da percepção dos entrevistados.

5.4 CONTRA QUE(M) JOGAM OS AGENTES?

As falas dos participantes desta pesquisa confirmaram o que apontam os estudiosos do ensino superior brasileiro, no que se refere aos desafios e exigências impostas por sua nova configuração, pelas novas funções atribuídas à universidade, as concepções em disputa e as mudanças na dinâmica do campo acadêmico-universitário e nas relações que se estabelecem entre os agentes.

Uma das questões quase unanimemente apontadas pelos entrevistados foi a escassez de tempo para dar conta das atividades acadêmicas. O professor Fábio lamenta a dificuldade de equilibrar a dedicação e o engajamento entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão,

afirmando precisar fazer escolhas. Ele atribui essa necessidade de fazer escolhas ao acúmulo de atividades e à conseqüente falta de tempo. Seguem trechos de sua entrevista em que trata da questão:

Fábio: O que eu não tenho tempo pra fazer e também não vejo o que eu poderia fazer seria me dedicar à extensão. Eu me interessava pela extensão mas eu não tenho tempo de fazer. É lamentável.

Pesquisadora: Você tem que fazer escolhas.

Fábio: Eu tenho que fazer escolhas.

[...]

Fábio: Eu acho que hoje, pelo menos da forma como a universidade está, com a avalanche de burocratização que temos que dar conta, é meio que impossível dar conta dos três. Mas o que se espera do professor de pós é que seja um professor que produza. Produtivista, esta é a palavra, porque a gente escreve um monte de coisa que ninguém nunca vai ler. É uma pena. Quando eu entrei na graduação, eu lembro que o doutorado era de 8 anos e o mestrado, 6. Só que as dissertações e teses viravam livro, viravam referência, eram discutidas na área. Hoje não mais. Quem lê nossos artigos? Talvez nem os orientandos. Então, acabamos virando muito produtivistas, pouco produtivos, talvez.

Essas falas corroboram com o que afirma Chauí (2003, p. 7) sobre a prática docente na chamada universidade operacional, onde “não há tempo para reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou sua superação”. A professora Cristina também lamenta a falta de tempo e expõe, em seu relato, que as expectativas que tinha antes de ingressar na universidade, especialmente com o olhar que tinha atuando em uma instituição privada, não foram atendidas.

Quando eu estava no ensino privado, eu dizia: “Eu quero fazer concurso no ensino público, porque eu preciso trabalhar menos”. Porque, no ensino privado, eu trabalhava 60 horas, praticamente. E nos finais de semana, quando tinha vestibular, nós tínhamos que trabalhar na aplicação das provas, na correção das provas e na liberação dos resultados. Quando não tinha vestibular, nós tínhamos que trabalhar na divulgação dos cursos. [...] Como coordenadora, eu tinha meta para manutenção de alunos, então eu tinha que correr atrás para atender à meta. [...]. Na função de professora, nós íamos ofertar cursinhos gratuitos nas escolas de ensino médio, para divulgar os nossos cursos. [...] Eu trabalhava de segunda a segunda, tinha só um domingo por mês em que eu era liberada. [...] E eu olhava para essa realidade, que estava me adoecendo, e eu pensava: “Eu quero ir para o ensino público porque eu quero ter qualidade de vida”. O meu ideal teórico de professor do ensino público é que eu viria para o ensino público, teria uma carga horária reduzida em sala de aula, eu faria pesquisa, eu conduziria extensão, mas eu teria uma qualidade de vida melhor, com menos sobrecarga. Era o que eu pensava. [...] Então, eu olhava para isso: que, teoricamente, estando no ensino público, eu teria uma docência muito mais tranquila, muito mais produtiva. Mas não aconteceu.

Logicamente, as marcas e conseqüências do modelo de produção capitalista não se limitam aos muros da universidade. A configuração social brasileira reflete nos mais diversos espaços e

níveis educativos os impactos da lógica mercadológica. No trecho a seguir, a professora Cristina relata sobre o perfil de seus alunos e orientandos no PPG:

Cristina: Quando eu entrei [no PPG], em 2017, parecia diferenciada. Em 2017, nós tínhamos aqueles alunos que podiam pedir licença pra fazer os estudos, pra fazer a pós, para a pesquisa. Agora, em 2019, não tem um aluno da minha disciplina e nem os meus orientandos que tenham conseguido afastamento pra estudar. São todos alunos trabalhadores, trabalham em um período, estudam no outro e fazem as leituras na madrugada.

Pesquisadora: Ou não fazem.

Cristina: Ou não fazem. Então, o curso de pós, em que nós deveríamos ter uma discussão muito mais fortuita tematicamente ou teoricamente falando, nós ainda estamos na linha da razoabilidade porque não se consegue aprofundar por conta deste perfil. Eu vejo isto como um entrave.

A diferença observada pela professora no número de mestrandos estudando sem afastamento do serviço tem a ver com uma mudança de governo do estado, que endureceu as regras para afastamento dos professores da rede estadual, os quais compõem parte considerável do corpo discente do programa. Tal ação da nova equipe de governo reflete uma tendência de desvalorização da ciência e da pesquisa e demonstra descaso e despreocupação com a qualificação dos professores da rede.

Vale apontar também que, embora esteja fora do recorte temporal proposto, a gestão atual do governo federal, sob presidência de Jair Bolsonaro, tem anunciado e executado uma drástica redução no número de bolsas de pós-graduação, dificultando ainda mais a dedicação devida à pesquisa por estudantes que dependem de uma renda para se manter estudando. Como consequência, a qualidade da formação pode ser prejudicada, além da dificuldade no cumprimento de prazos de entrega da pesquisa, que, por sua vez, prejudica os resultados avaliativos dos programas.

A avaliação da pós-graduação brasileira, coordenada e conduzida pela CAPES, foi duramente criticada pelos professores entrevistados, que expuseram suas percepções sobre diferentes aspectos problemáticos do sistema. Cristina apontou a exigência da produtividade, a pressão interna que isso gera nos programas e o impacto dessa lógica no fazer acadêmico dos professores pesquisadores, que acabam ajustando sua prática para atender aos critérios de avaliação:

Cristina: Acho ele muito cruel. Por quê? De novo, eu vou dizer essa questão da produtividade. Tem que produzir, tem que produzir. Você é um número. Quanto você

produz e quanto essa produção impacta no seu programa. Então, eu acho cruel mesmo. E essa questão de ter que ser em A1, A2, B1, B2. Essa necessidade de ter que produzir para essas classificações. Então, eu acho de uma crueldade sem tamanho. Alguns dizem: “Ah, vamos olhar por outro lado, é porque essas revistas têm maior visibilidade, elas alcançam um maior número de pessoas, elas têm alcance, às vezes, internacional...” Mas se você coloca o professor dentro de uma roda e diz que se ele não produz ele não é nada, eu acho bem cruel.

Pesquisadora: E você acha que isso implica na sua escrita, na sua escolha de tema...?

Cristina: Claro. Na concepção teórica, a produção tem que ser motivada pelas livres escolhas [...]. Uma vez que você tem pressão para escrever algo dentro de um sistema avaliativo, você teme o tempo todo que a sua escrita não seja suficientemente boa para isso. Acho que um temor mesmo. Você produz pensando: “Será que eu serei aceito?” Falávamos sobre isso esta semana, quando corrigíamos as provas [do processo de seleção] do mestrado. A avaliação do texto do outro é de uma tremenda crueldade. Propõe-se uma escrita, a pessoa tem que escrever dentro daquela proposta, mas você ignora totalmente que ele está inserido em contextos múltiplos para produzir aquele texto e você só olha para o texto. E é a mesma coisa que as revistas fazem em relação aos nossos textos. Não interessam as vivências daquele professor que geraram aquele estilo de escrita. Tem que ser o que a revista quer ler. Então, por isso eu acho totalmente maluco.

Pesquisadora: Você tinha usado a palavra “cruel”. Embora seja cruel, vocês acabam se submetendo?

Cristina: Sim, porque nós não temos escolha. Ou você faz isso ou o programa pode cair em diligência e até ser fechado.

Pesquisadora: Então, quando você escreve algo pensando em publicação, você leva em consideração esses critérios, busca atender...?

Cristina: Escrever o que eles querem ler. Até o estilo de escrita se modifica por conta disso.

Já Gilma, quando perguntada sobre possíveis impactos da avaliação em sua atuação, afirma: “para mim não interfere, porque eu tenho produções excedentes já, eu tenho produções que não vou mais publicar no ano que vem, vou segurar”. Marisa, por sua vez, afirma que, a partir das exigências, não muda o conteúdo e a forma da escrita, mas direciona sua produção para aqueles veículos que vão lhe render os capitais valorizados, de modo que suas ações assumem um sentido estratégico, em consonância com o descrito por Lahire (2017). A professora relata que, nesse jogo do campo científico-acadêmico, é preciso adotar estratégias de sobrevivência: “A gente aprende dinâmicas de produção dentro desse jogo, que é uma coisa horrível, mas tentar publicar nos melhores periódicos, nessa economia, nesse mercado, te garante a sobrevivência no mercado, digamos assim”. Nesse sentido, ilustra a afirmação de Oliveira e Catani (2011, p. 19) sobre a necessidade de adoção de estratégias de sobrevivência por parte das instituições em posição de dominadas, especialmente, enquanto aquelas com maior capital acumulado e em posição dominante se constituem como “universidades de pesquisa/ inovação ou centros de excelência”.

Ela também afirma que, mesmo no período em que ocupou a coordenação do programa e acumulou muitas atividades, tendo seu tempo reduzido, não deixou de “produzir aquilo que teria

que produzir minimamente, que é uma exigência para se manter vinculado ao programa, uma exigência para manter o programa em funcionamento”.

Já Helena utiliza a palavra “perversidade” para definir o sistema de avaliação da CAPES, apresentando alguns questionamentos: “[...] algumas pessoas podem falar que é necessário. Será? Será que quatro artigos em revista A1 medem a qualidade de um programa? Será que o impacto que essa produção gera, a inserção, o alcance, será que isso não é mais produtivo?” Segue lembrando que, em outros tempos, a avaliação considerava a média de publicações do corpo docente e não a produção individual de cada professor credenciado, ressaltando que todo professor deve acompanhar as políticas para a pós-graduação e que “não adianta falar que vai ficar alheio, porque o ato de um implica em todos”. Ela relata casos de PPGs que, visando à melhoria da nota, descredenciaram professores que atingissem a pontuação requerida em publicações, mas afirma que este PPG tem priorizado outros critérios, como a inserção social, fato ao qual ela atribui a nota atual. Ela conta, ainda, que a opção pela adoção desses critérios não é consensual no PPG, mas é a predominante.

[...] outra instituição, para chegar à nota 5, excluiu várias pessoas. Nós temos, ao longo desses 10 anos, feito outras opções, porque nós temos professores que têm uma produção baixa, mas têm uma inserção social interessante. E temos pagado um preço por isso, que é a não superação da nota 3. A gente não cortou, porque se cortasse hoje quem não é produtivo, nós daríamos um pulo, mas que preço pagaríamos também?

Além disso, a professora Helena lamenta a lógica que permeia o trabalho de professores envolvidos na pós-graduação (de maneira geral, não especificamente neste PPG), que têm como preocupação o fato de que “quem ele pegar para orientação tem que render um artigo”, de modo que, em suas palavras,

[...] ele deixa de ver o impacto que o mestrado, o doutorado vai causar na vida daquela pessoa, na escola onde essa pessoa atua, pensando no nosso mestrado em Educação. Ele vai pensar assim: “Vou orientar essa pessoa porque ela vai me render tal coisa”. Então, corre o risco, hoje, de nós não pensarmos o impacto do mestrado na vida daquele orientando, mas fazemos um caminho inverso: esse orientando para o mestrado.

Em sua entrevista, Cristina relatou que há ações empreendidas pelo PPG direcionadas a partir dos resultados obtidos na avaliação, buscando corrigir o que a CAPES apontou como insatisfatório. Com isto, confirma que a nota da avaliação é um fator que interfere diretamente no

funcionamento do programa e no trabalho docente e indica que essa mudança pode ser positiva ou negativa.

Pesquisadora: Você entrou no programa neste quadriênio, de 2017. Você não estava antes, mas você acha, pelo seu olhar, pelo que percebe, que a partir da avaliação passada e da nota obtida, o programa, o grupo tem se posicionado diferente, tem agido diferente?

Cristina: O tempo todo o grupo se mobiliza para atender ao que foi pontuado como deficitário. Então, a nota é um gerador de mudança? Claro que é. Boa ou má, depois a gente avalia. Mas a nota passa a ser um elemento de motivação para que você aja, reaja e se modifique.

Compreendemos que o fato de haver um redirecionamento das ações visando especificamente ao atendimento das demandas avaliativas, que, por sua vez, orientam-se em grande parte por critérios não científicos, pode sinalizar uma tendência de modificação nos *habitus* acadêmico-científicos.

Ao expor sua percepção acerca dos reflexos dos critérios de avaliação e da exigência de produção científica para a prática docente e para o campo acadêmico, o professor Fábio aponta os impactos disto na qualidade dos trabalhos desenvolvidos e publicados:

Eu acho que impacta negativamente, principalmente por uma pressão absurda de produção. É uma pressão absurda de produção que faz com que a gente saia desesperado tentando publicar a qualquer custo; e publicações que chegam a ser mal feitas mesmo, mal estruturadas, sem tempo para que se possa pensar. [...] Então, impacta muito negativamente, porque há uma pressão para fazer, tem que fazer a qualquer custo e disso vem um pouco da frustração. Eu gostaria de ter tempo de escrever com calma, de fazer algo bacana, bem feito, que – aí sim – pudesse ter um impacto mais interessante, talvez um livro legal, mas uma coisa que você faz correndo, de qualquer jeito, para cumprir minha meta de pontos... Porque nós temos meta de produção! A gente trabalha como uma empresa.

A fala de Fábio retrata o chamado modo *fast* de fazer ciência, ou produtivismo acadêmico, “baluarte ideológico e parâmetro-mor dos processos de regulação, atrelados aos de financiamento, com que órgãos do aparelho do Estado controlam, hoje, a produção científica e a formação de seus pesquisadores, além de garantir sua suposta qualidade” (BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA, 2015, p. xv).

Apesar de todo esse impacto que a avaliação provoca sobre os PPGs e sobre a prática docente, não se pode afirmar sua eficácia na garantia de qualidade. Segundo a coordenadora do PPG no período, não houve (ao menos até 2019) um trabalho de acompanhamento e orientação a partir da nota 3 recebida em 2017. A professora afirma o seguinte:

Estou te dizendo isso porque nós não vemos ao longo e ao final de cada quadriênio o que retorna para os programas que mais precisam, em termos de orientação, financiamento e estrutura. Esse sistema que está aí não serve também para as pró-reitorias de pesquisa, nem para as de graduação, pelo menos para a área de educação. E, na relação com o nosso câmpus, eu não vi do que isso nos serviu até agora. Nem para dizer assim: “Olha, o programa é importante, ele se manteve numa nota 3 com essas regras que estão aí, agora falta fazer isso, aquilo e aquilo outro e nós vamos ajudar”. Esse movimento não existe. Então, toda essa sistemática de avaliação baseada em um controle de tudo que o programa faz, para no final de tudo, quantificar e dar uma nota ao programa, parece que tem muito mais um efeito de legitimar a existência do sistema de avaliação em si, a existência da agência em si, como uma agência reguladora, do que para manter uma política de qualidade.

Sobre o início dessa fala de Marisa, em que ressalta não perceber retorno do processo avaliativo, mesmo estando entre os programas com maior necessidade de um sistema de suporte para avançar, vale apontar o exposto por Ferreira, Farenc e Wassem (2018, p. 1327):

[...] os recursos estão atrelados diretamente ao processo avaliativo dos programas, em que, quanto maior a nota, maiores as chances de obter recursos financeiros (Balbachevsky, 2005; Wassen; Pereira; Balzan, 2015). Cabe destacar que, nesse sentido, parece haver inversão de valores, isto é, em geral a ideia que se tem é de que o investimento precisa ir para quem tem menos condições, seja de infraestrutura física, seja de pessoal qualificado, para melhorar sua qualidade. No entanto, no caso dos investimentos dos recursos da CAPES, assim como de outras agências de fomento, ocorre o contrário. Quanto melhor a nota e, por consequência, a qualidade, maiores são as chances de obtenção de recursos.

A partir das entrevistas, observou-se que predomina entre os participantes da pesquisa a percepção consoante com a dos pesquisadores da educação superior brasileira referenciados neste trabalho (CHAUI, 2003; SGUISSARDI, 2007; BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA, 2011; OLIVEIRA, 2015, entre outros) da lógica orientativa do sistema de avaliação e, em consequência, do funcionamento do SNPG, como fundamentada por uma racionalidade mercadológica que prioriza critérios e capitais desse contexto sobre aqueles essencialmente científicos, impondo ritmos, tempos e práticas de trabalho estranhas aos agentes do campo. O produtivismo acadêmico compreende um resultado da imposição desta lógica.

Contudo, embora os participantes da pesquisa, em geral, reconheçam os problemas e perigos para a autonomia do campo decorrentes dessa reconfiguração nas suas regras e capitais de valor, percebemos entre eles reações e respostas práticas diferentes em relação à questão. Algumas críticas ao modelo e aos critérios avaliativos adotados pela CAPES foram mais enfáticas, principalmente no tangente à exigência de publicações, enquanto outras demonstram uma tendência de aceitação e cumprimento a essas regras. Em conformidade com a teoria bourdieusiana, os professores-agentes ocupantes de posições mais favorecidas, com maior prestígio e acúmulo de

capitais valorizados, rebelam-se menos contra as regras que regem o campo, ainda que, ideologicamente, discordem delas. Isto se dá pela incorporação da *illusio* do campo científico-acadêmico-universitário, ou seja, aquela crença compartilhada entre os agentes de que vale a pena se engajar no jogo e sem a qual o campo não se sustenta.

Dessas divergências entre agentes em posições diferentes decorrem algumas tensões internas, manifestadas em falas como estas:

Cristina: [...] Dentro da pós-graduação, existe uma cobrança velada; então, para que nós não vivamos essa cobrança, nós temos que estar em grupos mais tranquilos, porque se estiver nesse grupo da ralé, como estamos nesse momento, todo problema é apontado pra nós, como: “Por que vocês não se movimentam? Por que vocês não ocupam os espaços?” Me traria um conforto de espírito se eu já estivesse em uma posição melhor.

Marisa: [...] E nesse buscar a nota para uma estabilização momentânea qualquer admite-se, por uma racionalidade criada pelo próprio programa – foi assim que eu vi em outros programas e tenho visto aqui – admite-se dizer que se você não produziu o tanto que poderia produzir, você produziu mais um pouco, que a gente chama de “gordura”, que cobre tudo aquilo que o outro não produziu. E aí, o que o outro não produziu a gente tenta justificar de alguma forma. Normalmente, as justificativas são reais – ou são pessoas que se envolvem mais com determinadas linhas de trabalho na universidade, ou que adoeceram, ou que viveram alguma situação limitadora dessa produção. Mas, falando deste programa e dos demais, e aí falando ainda com uma memória de coordenadora, revisitando essa memória de coordenadora, nós também escorregamos nessa construção dessa justificativa, do porquê não fazemos, numa ideia de que se eu não produzir eu estou contribuindo com o produtivismo – “Eu não vou submeter o meu trabalho a uma lógica produtivista”. Me incomoda muito neste tipo de pensamento, que às vezes nos assombra, num momento novo de discussão da nossa profissão, é que se eu sou pesquisadora, eu preciso dessa produção, eu preciso escrever. Eu preciso fazer circular aquilo que eu penso, fazer circular o meu trabalho [...]. Então, a discussão do produtivismo é uma discussão da falta de condições de trabalho de uma valoração mercantil dos lugares da produção. Disso eu não discordo. Tudo numa lógica de que você vale onde você publica e a quantidade que você publica. Mas o que não dá para aceitar nesse jogo todo – e aí eu acho que é uma lógica muito mais de base que a gente precisaria assumir e discutir – é a coisa de que eu não preciso estar sempre produzindo ou que eu posso me manter no programa porque o outro está produzindo a mais e ele me carrega.

Assim, identificamos como uma das questões problemáticas no programa a produção e publicação deficitária do corpo docente em relação ao que a CAPES estabelece como satisfatório. Isto porque, por um lado, prejudica sua avaliação perante à CAPES e, por outro, provoca essas tensões internas.

Salientamos, como apontam Bianchetti, Valle e Pereira (2011, p. 95), que “não podemos esquecer que, na condição de institucionalizados, os pesquisadores têm atribuições e que a produção da sua existência está coagida ao desincumbir-se dessas responsabilidades”. Assim, considerando a institucionalidade de sua prática acadêmica, não se pode dizer que há qualquer

coisa de absurdo no estabelecimento de um mínimo de produção intelectual circulando. Na fala apresentada acima, Marisa demonstra concordância com esta ideia, ressaltando, ainda, que a produção científica é parte do trabalho do docente da pós-graduação, havendo uma pontuação mínima exigida dos docentes como critério para que se mantenha vinculado ao programa e para a própria manutenção do funcionamento do programa. Em suas palavras,

[...] eu tenho uma carga horária para esse trabalho – injusta, não estou dizendo que ela é justa. Eu tenho uma carga horária para pesquisa e essa carga horária é oficialmente assegurada no meu trabalho na universidade, então eu preciso escrever sobre o que eu faço, sobre o que eu estudo, sobre o que eu penso, sobre a pesquisa. Eu vou para a escola, eu vou em instituições, e eu preciso colocar tudo isso que eu estou fazendo em circulação.

Diferentes pesquisadores da educação superior, a exemplo de Bianchetti, Valle e Pereira (2011), têm apontado a ocorrência de uma ambiguidade que tem permeado a prática dos professores e pesquisadores e que foi percebida por meio das falas dos participantes desta pesquisa, podendo colaborar na compreensão desses conflitos internos:

[...] não podemos deixar de levar em conta que, na condição de intelectuais, eles encontram-se em uma condição de *servidão ambígua*, somada a componentes tais como: convencimento, persuasão e coerção. Isso, certamente, ajuda a compreender o estado de revolta/submissão, de resistência/adesão em que se encontram os intelectuais institucionalizados hoje. (BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA, 2011, p. 95, grifos dos autores).

Conforme relatos dos entrevistados, essa condição é geradora de angústia, frustração e adoecimento entre os professores. Marisa aponta a dificuldade de se manter coerente dentro desta proposta, afirmando que “se manter coerente é mais um esforço do que uma realidade”, mas que, ainda assim, busca “tentar se manter coerente, minimamente, se permitindo fragilizar também por como as pessoas são afetadas nessa maquinaria toda, em todo esse sistema que torna os prazos mais importantes do que as pessoas”, ressaltando a dimensão humana num contexto em que impera a ótica neoliberal do capital. Em suas falas, ela discorre:

Mas dentro do programa, ou como funcionam os PPGs no Brasil, com todas as regulamentações que nós temos e, de uns tempos pra cá, especialmente de 2014 para cá, com a retirada de recursos paulatina da PG e da ciência, nós temos vivido uma precarização do trabalho e um excesso de trabalho que tem nos adoecido. Então, quando eu falo de uma experiência também no trato com as pessoas, eu estou falando de certa forma desse adoecimento que afeta os professores, os alunos e que tem a ver com uma questão estrutural muito mais ampla e que a lógica de funcionamento da PG torna bastante crítica. E essa questão dos afetos, não tem como pensar que um programa tem que

funcionar com todos os seus prazos, com toda a calculabilidade, o cálculo que faz um programa de eficiência, digamos assim, funcionar, descartando as dificuldades que nos acontecem.

Outro ponto abordado nas entrevistas foi a implicação para o programa, dentro do processo avaliativo, de pertencer à área da educação. Conforme exposto no levantamento histórico apresentado neste trabalho, no processo de constituição do campo acadêmico-universitário brasileiro têm sido priorizadas e valorizadas certas áreas do conhecimento em detrimento de outras, o que se dá porque os pesquisadores que representam as diferentes áreas também se agrupam e se aproximam pelas afinidades de interesses, utilizando de estratégias coletivas e constituindo agentes coletivos. Ou seja, as lutas a fim de conquistar a autoridade científica para ser reconhecido e legitimado também ocorrem entre áreas enquanto agentes coletivos.

Nossa pesquisa demonstrou que o descaso com a educação não é recente e tem sido crescente. Sobre o sistema de avaliação para os PPGs em Educação, Fábio afirma:

Absurdo. Simplesmente patético e voltado para algumas áreas. Para nós, das Humanas, é uma tragédia. É para quem trabalha com grandes redes, com grandes grupo de pesquisa, em pesquisas puramente empíricas e para as áreas duras. A CAPES tem uma área – salvo engano uma área que ela chama de G1 – que são as engenharias, saúde e mais uma outra, acho que é segurança. Essas áreas são as áreas prioritárias na CAPES. [...] eu acho que a política da CAPES é para um determinado grupo. E, claro, a questão do impacto.

Desse descaso percebido com a área da educação em nível nacional, com destinação limitada (e em tendência de decréscimo) de recursos financeiros, tem-se que, pensando o campo da pós-graduação brasileira, inserido no campo acadêmico-universitário, é evidente a desigualdade na distribuição do capital econômico, colocando a área em desvantagem. Sobre isto, Marisa afirma:

O modo como os editais funcionam, o financiamento funciona, já é uma forma de legitimar essa diferenciação entre áreas, o que é conhecimento, o que é importante, qual é o projeto que nós temos de sociedade, qual é o projeto que nós temos de formação e de pesquisa, pela própria política nacional. O que eu percebi é um descaso sem tamanho com o campo da educação. É como se a nossa pesquisa não demandasse um financiamento mais substantivo porque a gente não lida diretamente com equipamentos, com a chamada inovação tecnológica.

A fala da professora corrobora com o apontamento de Azevedo, Oliveira e Catani (2015) sobre a priorização, nas políticas para a pós-graduação e nos editais das agências de fomento, das ciências naturais e as voltadas para a tecnologia e a inovação material em detrimento das ciências

humanas. Em relação ao desfavorecimento da área educacional dentro do campo, Cristina discorre no excerto abaixo.

Cristina: Na educação, o financiamento é bem menor do que o atribuído a qualquer outra área do conhecimento, as ciências exatas ou da saúde, por exemplo, por essa questão errônea de que a educação não gera saber como produto, não gera cientificidade para o mercado.

Pesquisadora: E quanto à questão do prestígio?

Cristina: Eu acho que o prestígio passa por aí também. Se pensarmos no PNAIC, que era um programa de alfabetização, desde 2013 buscando implementar novas perspectivas de alfabetização para melhorar os índices de crianças alfabetizadas no país. Só que educação não é um produto como um experimento que eu faço com uma plantinha, ela dá certo e eu vou e vendo esse resultado. Não é assim. Começou em 2013 e os reflexos serão anos depois, em 2017, 2018. Então, quando estávamos começando a colher os frutos do trabalho iniciado em 2013, o programa foi cortado, com a justificativa de que o que foi feito de 2013 a 2017 não serviu para nada. Nós geramos ciência, saber, conhecimento, mas o nosso prestígio é muito menor porque o nosso resultado é a longo prazo e não imediato.

A professora Helena, por sua vez, afirma que “a área da educação é muito cruel. Não pontuar publicação em eventos, o fato de nossos artigos em periódicos terem que ter de 12 a 15 páginas, e você pega artigos em periódicos de outras áreas que têm 2 folhas, 3 folhas”.

Marisa discorre sobre o que chamou de “idiotização do debate público”, decorrente da emergência das direitas ultraconservadoras, especialmente após a eleição de Jair Bolsonaro, que banaliza e menospreza as pautas sociais. Tal fenômeno, segundo a professora, vem intensificando o desprezo em relação à educação como área de conhecimento. Segue trecho da entrevista de Marisa:

A Educação sempre foi tratada como área de conhecimento de menor valor mesmo dentro do amplo campo das Ciências Humanas. Já vi colegas de outras áreas dizerem que não querem se credenciar num PPG de Educação e muitos deles têm dificuldade de se verem da área atuando em licenciaturas. Em relação às áreas duras, o pré-conceito acerca da educação é, muitas vezes, abissal e a face política desse abismo fez-se significar de diferentes maneiras com a ascensão das direitas não apenas aqui no Câmpus, mas no país e mundialmente, nos últimos anos, mas, principalmente, com a eleição de Jair Bolsonaro. A emergência tem significado uma contundente e grave idiotização do debate público. Essa idiotização elegeu a Educação progressista, digamos grosso modo, como o grande inimigo a ser aniquilado, em nome de uma liberdade pensada como o avesso à ideologização de crianças, jovens, da vida social em geral. Isso também permeia nosso contexto local e a universidade, impondo a urgência de um projeto tecnológico modernizante para o qual seríamos ora uma ameaça ora despreparados. Neste projeto não há espaço para uma universidade pública crítica, popular e democrática, tal como lutamos e trabalhamos. As demandas que comumente defendemos e que estão ligadas a direitos sociais e políticas de diferença são julgadas como inoportunas, uma vez que a onda conservadora aposta na meritocracia e na não legitimidade de nossos conhecimentos ou da validade e relevância de nossas pesquisas. Isso tudo às vezes se materializa em reuniões

amplas de congregação, nos corredores, na decisão dos espaços para os cursos, do número de técnicos administrativos para os Institutos, apenas para citar alguns exemplos.

Esse desdém percebido por Marisa não é novidade no campo acadêmico brasileiro, conforme Hey (2008, p. 47), e vem ao encontro do exposto por essa autora, que, analisando o campo acadêmico brasileiro, aponta que, na produção intelectual sobre a educação superior, “os grupos considerados na posição de dominados [...] são aqueles constituídos por agentes geralmente ligados ao campo disciplinar da Educação”. Entre as razões históricas possíveis para tal, a autora aponta o movimento de contraposição, por parte de membros de GT da ANPEd, às políticas públicas do grupo dominante na década de 1990, além da própria natureza social da educação, muito atrelada a movimentos sociais e políticos, “o que favoreceria a participação em associações e sindicatos de docentes, aqueles insurgidos nos anos 1980” (HEY, 2008, p. 47). Ademais, a autora afirma:

Outros elementos podem corroborar para o entendimento da posição de dominados desses agentes no espaço de produção em educação superior. Primeiramente, a Educação, como área disciplinar, já se forma como baixo clero em relação às Ciências Sociais em função da conjuntura da Reforma de 1968, com a criação superficial das faculdades e dos centros de educação nas universidades. Como corolário, tem-se a formação recente dessas faculdades e o recrutamento de docentes, o qual se dá com professores de diversos campos disciplinares e da própria Educação, em outros níveis de ensino”. (HEY, 2008, p. 47).

Na fala de Marisa, consta que esse fenômeno se reflete também localmente no programa, dentro da instituição, onde, segundo ela, não se dá às ciências humanas e sociais visibilidade ou reconhecimento, nem tampouco se legitimam suas falas. Ela atenta para o fato de o programa estar em uma região dominada economicamente pelo agronegócio e expõe como tem percebido seu tratamento pela equipe gestora do então câmpus, indicando que a lógica se mantém nesta nova fase da instituição, desde o início do processo de emancipação.

Aqui, o que eu sinto é que a legitimação do trabalho dos professores na relação com a classe política tem se dado mais num endereçamento para outras áreas de conhecimento do que para a nossa. Tem se dado muito mais nessa relação com professores que falam mais uma linguagem técnica e talvez por não representarem a problematização de tudo a toda hora como nós apresentamos. Não sei se eu consigo sistematizar isso tão rapidamente, mas, considerando nosso processo de transição de câmpus para universidade, na luta por esse processo de constituição da universidade, nem no momento em que nós conseguimos a lei de instituição, o ato de criação da universidade, nem de lá para cá, como pós-graduação, até agora – e aí eu não posso falar dos outros programas – não fomos chamados para pensar nada. Eu não posso dizer se isso tem a ver com o fato de como todo esse cenário nos constitui como especialistas que não estariam aptos a pensar numa dimensão técnica de resolução de problemas, de criação dessa estrutura de universidade, ou seja lá

o que for. Ou do próprio perfil dessa universidade, por exemplo, se não interessa que nós problematizemos as coisas, porque nos colocar em determinados lugares é pedir para problematizar as coisas. Não estou dizendo que as outras áreas são livres de conflitos.

Compreendendo que o PPG em educação, juntamente aos demais agentes das ciências humanas e sociais, estão no pólo dominado no jogo jogado na instituição e, portanto, enfraquecidos no campo do poder, salientamos o que apontou Hey (2008) sobre o campo acadêmico brasileiro:

É assim que aqueles pesquisadores posicionados no pólo dominante utilizarão sua posição no espaço acadêmico global e na esfera da política para garantir a posição dominante no universo da temática. A posição no espaço acadêmico, vinculada a uma posição no campo universitário global e no campo do poder, é que orientará as tomadas de posição sobre a política em geral e sobre os problemas universitários. (HEY, 2008, p. 54).

Foram citados pelos entrevistados outros entraves que dizem respeito a questões internas e locais, específicas do contexto em questão, que têm, na visão deles, obstaculizado de alguma forma seu trabalho. O professor Fábio, por exemplo, relata sua desvantagem (em termos de produção e visibilidade) em relação a outros pesquisadores de sua área, que realizam pesquisas semelhantes, de instituições maiores e mais consolidadas.

Fábio: Nós acumulamos muitas coisas aqui, então eu acabo tendo pouco tempo para a pesquisa, em função de uma série de coisas que tenho que fazer: dar aula na graduação, na pós-graduação, fazer parte de comissão, de conselho...

Pesquisadora: Você acha que é uma realidade daqui?

Fábio: Eu acho que sim. Eu acho que é uma realidade das universidades pequenas. As universidades pequenas, como têm um número menor de professores, precisam que esses professores se envolvam em muitas coisas. Nas reuniões do CONSEPE isso fica evidente. Nós vemos que o professor do câmpus sede já tem uma condição de trabalho diferente. E quanto menor o câmpus, maior ainda é a reclamação [...]. Essa é uma realidade nossa. E às vezes eu fico pensando: “e se eu estivesse em uma universidade maior, será que eu não estaria produzindo mais, com mais qualidade?” [...]. “Eu não poderia estar me destacando em um lugar mais legal, sendo mais lido, mais visto, portanto mais chamado, circulando mais?” Por exemplo, teve um encontro que a gente sediou no câmpus sede e havia dois grandes pesquisadores; as coisas que eles falaram lá são coisas que eu estou fazendo aqui também. Só que um deles está na UFRGS, que é a maior universidade do sul do país, junto com a UFPR, e o outro está na UFMG. Então, são duas potências de produção. Isso é o ruim.

Pesquisadora: Você disse que vocês estão fazendo coisas parecidas. Seriam temas próximos?

Fábio: Isso. Eles fizeram duas falas no encontro e duas falas muito próximas do que eu faço.

Pesquisadora: Porém, sob condições diferentes.

Fábio: Porém, eu não consigo nem finalizar meu texto pra falar pra eles lerem, porque meus textos não estão nem publicados ainda. Ou seja, eu não consigo dar visibilidade à minha produção. Pode-se pensar que, por trabalhar em um câmpus menor, o professor vai trabalhar menos; pelo contrário, vai trabalhar muito mais.

Esses entraves para a visibilidade dos professores deste PPG no campo acadêmico-universitário em nível mais amplo são apontados também por Helena:

[...] os desafios que há para nós, de um programa de pós-graduação nota 3, de uma universidade periférica e, ainda, na periferia da universidade periférica, não são os mesmos desafios que tem o pesquisador que está no eixo sul-sudeste. Ao contrário, lá eles são chamados. Alguém liga e pede: “Fulano, o dossiê está aberto. Você tem um artigo para encaixar aqui?” Eles são chamados.

Os relatos acima indicam a ocorrência no caso estudado da competição própria ao campo, onde os agentes (pesquisadores) atuam como “adversários cúmplices” (BOURDIEU, 1983b), já que, por um lado, produzem um conhecimento que circula entre eles mesmos, sendo consumidores uns dos outros, e, por outro, competem pelos mesmos capitais e espaços. Tal concorrência se intensifica mais dentro de áreas e linhas específicas. Ressalte-se que “somente os cientistas engajados no mesmo jogo detêm os meios de se apropriar simbolicamente da obra científica e de avaliar seus méritos” (BOURDIEU, 1983b, p. 127).

5.5 NOSSA REPRESENTAÇÃO DO OBJETO: UMA ANÁLISE EM LINHAS GERAIS

O levantamento histórico realizado nesta pesquisa indicou que o campo acadêmico-universitário brasileiro, em sua relativamente curta história, tem sido alvo de disputas desde antes mesmo de se constituir. Concepções variadas da educação e da universidade e compreensões divergentes sobre o conhecimento e sua função social têm marcado a história do campo e colaborado para uma indefinição e uma instabilidade permanente. A literatura voltada aos estudos acerca do campo científico-acadêmico-universitário são unânimes na detecção da crescente redução da autonomia do campo e indicam a ocorrência de violência simbólica nos processos tirânicos de imposição de critérios exógenos, não científicos ou acadêmicos. A literatura sugere, ainda, que as novas exigências trazidas pelas mudanças de função e concepção da universidade no Brasil impactam diretamente no trabalho dos professores e nas suas escolhas profissionais.

Isto posto, é fundamental considerar que o PPG estudado nesta pesquisa possui apenas dez anos de existência, o que implica em uma significativa fragilidade – por um lado, no que se refere a sua autonomia enquanto subcampo, já que não apresenta uma consolidação efetiva de suas regras internas; e, por outro lado, no que tange a sua atuação e posição enquanto agente do campo, já que seu crescimento é recente, suas redes externas ainda estão sendo construídas e sua visibilidade

dentro do campo ainda é tímida. Ressalte-se, porém, que as intenções dos professores, expressas em suas entrevistas, apontam para o crescimento e desenvolvimento do programa.

Nossos dados confirmaram que as novas exigências e a nova configuração do campo têm tido efeito nas escolhas tanto do PPG, como agente coletivo, quanto dos docentes, como agentes individuais. As entrevistas revelaram que as pressões sentidas, especialmente a partir dos critérios de avaliação impostos pela CAPES, têm modificado suas formas de trabalhar e provocado adoecimento e frustração entre os professores. Essencialmente, a atuação docente na pós-graduação envolve a pesquisa e a produção de conhecimento, já que a pós-graduação é o espaço por excelência da pesquisa. Porém, na nova configuração da universidade tais atividades têm vindo acompanhadas de um tipo de pressão que não condiz com os princípios e regras próprias ao campo científico e provoca alterações no seu funcionamento que obscurecem o sentido e a razão de ser da universidade. Nessa lógica, é comum, como têm indicado os pesquisadores da temática, que se confunda produtividade com produtivismo.

Verificamos, na pesquisa, os reflexos dessas transformações no campo acadêmico-universitário e no PPG estudado, que se manifestam nas pressões sentidas tanto pelo programa como um todo, que depende de resultados e pontuação, especialmente por meio de publicações em veículos científicos específicos, para ter garantida sua manutenção, quanto pelos docentes envolvidos, que acabam recebendo as cobranças como responsáveis por essa produção. Assim, passam a prevalecer no processo de produção de conhecimento questões como prazos, metas, pontuação e outros que não configuram critérios propriamente científicos.

Como consequência, os professores-agentes do PPG experimentam sentimentos e comportamentos ambíguos, já que o impulso de resistir a essa lógica se contrapõe à exigência, imposta pela própria forma como o sistema está estruturado, de obedecê-la a fim de garantir a manutenção do funcionamento do programa. Dessa ambiguidade decorrem conflitos internos ao PPG, enquanto microcosmo, entre agentes em posições diferentes, sendo que aqueles com maior capital acumulado e posicionamento mais favorável tendem a se ajustar com menos resistência às regras impostas, o que se justifica pela incorporação da *illusio* do campo.

Pode-se dizer, assim, que o campo tem sido relativamente pouco reativo às mudanças, tendendo a cumprir mais do que se rebelar. No tocante ao sistema de avaliação da pós-graduação brasileira, reforçamos o entendimento de que isto ocorre não por uma passividade voluntária ou mero conformismo, mas pela própria estrutura engessante do sistema, que enfraquece os programas

e os submete a uma situação de dependência desses resultados até mesmo para ter garantidos os recursos mínimos necessários ao funcionamento.

Retomando e sintetizando os achados desta pesquisa, indicamos a identificação de alguns capitais importantes no campo acadêmico-universitário brasileiro, especialmente na pós-graduação, e, particularmente, no PPG estudado, sendo eles compreendidos como aquilo que constitui e caracteriza a chamada autoridade científica. Quanto aos capitais de valor no PPG estudado, observamos peso significativo do capital social, o qual foi apontado por todos os entrevistados. Verificou-se que aqueles professores com redes mais consolidadas tendem a ocupar posições mais favorecidas no campo. Não estamos afirmando que há uma relação direta de causa e efeito; estamos apenas apontando uma tendência observada. Também vale ressaltar que tanto a posse do capital social pode favorecer o posicionamento quanto um posicionamento favorável pode promover e facilitar o acúmulo de capital social.

O fator tempo de atuação também se mostrou determinante para o volume de capitais científicos acumulados pelos docentes. A tendência observada foi, não surpreendentemente, a de que quanto mais tempo de atuação no campo acadêmico-universitário, especialmente na pós-graduação, mais capitais científicos se tem.

A pesquisa apontou, ainda, o valor atribuído no campo ao capital institucional, ou seja, as posições ocupadas, os títulos e diplomas possuídos, entre outros. Esse capital, segundo falas dos entrevistados, fornece uma espécie de poder ao sujeito que o coloca em um lugar privilegiado em que sua fala é altamente respeitada e legitimada.

Pensando o PPG como agente coletivo, observamos que o capital econômico tem um peso importante para seu posicionamento, uma vez que dele dependem ações essenciais para o desenvolvimento e crescimento de qualquer programa. Nesse sentido, salientamos também o desfavorecimento da área da educação nos editais das agências de fomento à pesquisa, que refletem na escassez de pesquisas realizadas com financiamento no PPG estudado.

As entrevistas deixaram claro o impacto das condições objetivas dos agentes em suas trajetórias, demonstrando que os rumos tomados estão diretamente relacionados com as condições postas no percurso. Observou-se também nas falas o cálculo ora consciente ora inconsciente das probabilidades de sucesso ao fazer escolhas profissionais, fazendo-se necessário adotar estratégias específicas para modificar condições desfavoráveis e buscar possibilidades de sucesso.

É preciso salientar que a adoção dessas estratégias demanda uma consciência, um olhar, uma percepção do jogo e de suas regras. Em algumas entrevistas percebe-se que tal percepção já era constituinte do *habitus* de origem do entrevistado e, em outras, ela foi adquirida mais tardiamente.

Outrossim, a IFES (até então câmpus universitário) ainda conta com poucos PPGs, fazendo com que os docentes interessados em atuar na pós-graduação ajustem suas pesquisas e suas práticas de modo a “caber” em um dos programas existentes. A pesquisa mostrou que no PPG em Educação estudado, essa estratégia, por um lado, permite o ingresso de professores de outras áreas, mas, por outro, não se mostra plenamente lucrativa, já que ter a formação específica na área educacional parece dar uma forma de força, poder e legitimidade maior.

Observamos, ainda, um contraste nos investimentos e ações entre docentes que são originalmente da área disciplinar da Educação e docentes que se engajaram nessa área como ação estratégica para ocupação de espaços determinados no campo e aquisição de capitais. Entre esses, percebemos ora uma adequação às regras do campo aplicadas particularmente à área educacional, ora uma resistência em cumpri-las. Por um lado, esse comportamento ambíguo reflete uma tendência do campo como um todo, resultante de sua reconfiguração; por outro, tal resistência reflete a não identificação com a área e reconhecimento como parte desse grupo.

Assim, apontamos como uma questão problemática as expectativas do PPG em relação a seus professores e ao que eles oferecem em seus domínios específicos. O PPG atua buscando atender às exigências da CAPES – seja quanto às publicações, aos temas pesquisados e orientados ou quanto à participação na associação específica da área em nível nacional, a ANPEd. Porém, embora haja, indubitavelmente, o desejo por parte dos docentes de que o programa se desenvolva e cresça, esses indivíduos também jogam a partir de seus interesses e objetivos individuais, os quais não necessariamente favorecem ou estão em consonância com os do programa. Possivelmente, à medida que o PPG se consolidar e se fortalecer mais – o que pode acontecer com o alcance da nota 4 –, a tendência é de se fechar mais enquanto área, de modo que seja possível atuar mais autonomamente a partir das regras, marcas e capitais que lhe são próprios.

Além disso, apareceu em algumas das entrevistas um dado que é informalmente observado no discurso cotidiano: os benefícios do funcionalismo público em relação ao setor privado. Alguns dos entrevistados expuseram que foram inicialmente atraídos ao magistério superior na universidade pública federal pelo fato desta possibilitar uma rotina de trabalho menos desgastante,

além das vantagens financeiras. Entretanto, as falas revelaram que muitos desses benefícios têm se perdido e é sabido que outros estão ameaçados, sob o argumento pautado na lógica neoliberal de que a máquina pública está sobrecarregada, é custosa e precisa ser reduzida.

Assim, um espaço que já foi – e, por enquanto, continua sendo – almejado por futuros professores ou mesmo profissionais já atuantes, se continuar sendo penetrado por forças externas e regido por regras que não lhe são próprias, seguindo cada vez mais as leis do mercado, pode deixar de ser atrativo para docentes qualificados e com potencial e, conseqüentemente, ter prejudicada sua qualidade e excelência.

Por fim, esclarecemos que reconhecemos a complexidade dos fenômenos sociais e o fato de que, no campo científico, a verdade é sempre uma construção, ou, conforme Bourdieu, uma representação da realidade. Desse modo, reforçamos que as análises desenvolvidas nesta pesquisa refletem nosso olhar da realidade, construído a partir de nossos *habitus* e posições.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa guiou-se, a partir do vocabulário de Pierre Bourdieu, pelo questionamento de como é jogado o jogo do campo acadêmico-científico-universitário em um programa de pós-graduação em Educação. Em outras palavras, buscamos compreender as dinâmicas nas relações entre os agentes e as estratégias para acumulação de capitais valorizados no campo. A partir dos dados que tivemos disponíveis, estabelecemos, na quinta seção do trabalho, algumas relações possíveis entre os relatos dos participantes, as informações documentais, as práticas dos agentes e o seu contexto objetivo de ação, de forma a responder a questão proposta.

Em nível mais específico, objetivamos com a pesquisa, inicialmente, identificar os capitais valorizados no campo da pós-graduação brasileira, o que foi atendido a partir da revisão bibliográfica e das análises dos dados apresentadas na quinta seção, que corroboraram com o que afirmam os pesquisadores da educação superior no Brasil.

Além disso, propusemos caracterizar os capitais valorizados particularmente no programa estudado e identificar o peso de cada espécie de capital. Por meio das análises realizadas, identificamos os principais capitais em jogo no PPG e como os professores agem para adquiri-los, embora elas não tenham possibilitado a indicação do peso de cada espécie de capital.

Finalmente, estabelecemos o objetivo de analisar o contexto do PPG, ou seja, como suas condições objetivas de atuação influenciam nas decisões dos docentes quanto às diversas atividades acadêmicas e no desempenho do programa. Consideramos ter atingido tal objetivo na medida em que, a partir da contextualização do PPG e da análise das circunstâncias de seu funcionamento, apresentamos diversos entraves impostos contra seu desenvolvimento e que prejudicam as condições de trabalho docente. Entretanto, os fatores encontrados na pesquisa referem-se a escolhas e práticas docentes de modo geral, não especificamente às atividades acadêmicas.

Assim, constatamos a adequação da adoção das teorias bourdieusianas da ação e do campo como referenciais para esta proposta de trabalho. Salientamos, entre estas considerações finais da pesquisa, que há respostas e interpretações diversas ao trabalho de Bourdieu entre os pesquisadores em educação. Há os que entendem que ele limita demasiadamente a agência, criticando-o por considerá-lo determinista, e os que, como nós, enxergam em sua teoria o espaço para ação dos

agentes e conversão dos destinos prováveis a partir da busca de condições por meio de estratégias de subversão.

Exercitando a autocrítica e reconhecendo as limitações deste trabalho, admitimos que o recorte temporal de dois anos pode ter limitado os dados para a análise do contexto, considerando que os efeitos das ações tomadas a partir da nota 3, referente ao quadriênio 2013-2016, publicada em 2017, não foram imediatos e podem não ter sido apreendidos. É o caso, por exemplo, das publicações científicas dos docentes, cuja cobrança aumentou a partir de 2017. No entanto, os efeitos dessa possível mudança podem ter demorado a surgir, visto que o período de espera pela resposta após a submissão de um trabalho pode ser bastante longo. Assim, os resultados dos esforços do PPG a partir da última nota recebida poderiam ter sido mais aparentes se a coleta de dados tivesse contemplado um período mais longo.

Ainda assim, a pesquisa abordou uma variedade de temáticas que permeiam a educação superior brasileira hoje e possibilitou reflexões e discussões relevantes e necessárias para pensar o campo, levando em conta tanto suas disputas e lutas internas quanto aquelas travadas com o campo mais amplo.

Nesta jovem história de existência no Brasil, não se pode afirmar que o ensino superior, a universidade e, especialmente, a pós-graduação receberam de forma consistente a atenção e os investimentos devidos. O que se observa é um histórico de descontinuidades no tratamento desse nível educacional que, certamente, impedem um avanço mais robusto e uma consolidação enquanto campo.

Reafirmamos, contudo, embora não compreenda o período recortado nesta pesquisa, que o descaso observado nestes tempos, sob o governo de Jair Bolsonaro, é sem precedentes e ameaça a estrutura construída no campo acadêmico-universitário brasileiro, especialmente levando em conta a fragilidade de sua autonomia. Sua política educacional para o ensino superior, abraçada e operacionalizada pelos três ministros que indicou para a pasta desde sua posse, em 2019, até o início de 2021, alinha-se econômica e ideologicamente com as práticas internacionais neoliberais e leva ao limite a já grave ameaça à autonomia universitária. A proposta do “Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – Future-se” ilustra bem essa lógica, uma vez que, embora contenha intenções já conhecidas de desmonte e mercantilização da ciência, da tecnologia e das universidades, vem oficializá-las e institucionalizá-las.

Dessa forma, salientamos a relevância de pesquisas que se voltem ao campo acadêmico-universitário e à universidade pública brasileira enquanto espaço social, problematizando-a e buscando conhecer e compreender suas dinâmicas e suas determinações, única forma possível de combatê-las.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Rev. Sociol. Pol.**, Curitiba, v. 24, n. 57, p. 113-126, mar. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782016000100113&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 18 mar. 2020.
- ALFANO, Bruno. Weintraub afirma que vai 'atrás da zebra gorda', professores que ganham de R\$ 15 mil a R\$ 20 mil. **O Globo**, São Paulo, 26 set. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/weintraub-afirma-que-vai-atras-da-zebra-gorda-professores-que-ganham-de-15-mil-r-20-mil-23976141>. Acesso em: 09 out. 2019.
- AZEVEDO, Mário L. N. A economia baseada no “cercamento” do conhecimento: globalização, educação e mercadorias fictícias. In: CHAVES, Vera J.; SILVA JÚNIOR, João dos R.; CATANI, Afrânio M. (org.). A Universidade brasileira e o PNE: instrumentalização e mercantilização educacionais. São Paulo: Xamã, 2013. p. 95-112
- AZEVEDO, Mário L. N.; OLIVEIRA, João F.; CATANI, Afrânio M. O Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024): regulação, avaliação e financiamento. **RBPAAE**, v. 32, n. 3, p. 783-803, set./dez. 2016.
- BARREIRA, Irllys; CÔRTEZ, Soraya; LIMA, Jacob C. A sociologia fora do eixo: diversidades regionais e campo da pós-graduação no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 6, n. 13, p. 76-103, maio/ago., 2018.
- BARRETO, Francisco C. de Sá; DOMINGUES, Ivan. O PNPG 2011-2020: os desafios do país e o sistema nacional de pós-graduação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 17-53, set. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 mai. 2020.
- BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione R.; PEREIRA, Gilson R. de M. **O fim dos intelectuais acadêmicos?** Induções da CAPES e desafios às associações científicas. Campinas: Autores Associados, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983a. p. 46-81.
- BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983b. p. 122-155.
- BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Difel: Lisboa, 1989. p. 17-58.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão do sociólogo: preliminares epistemológicas**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Lições da aula**. São Paulo: Ática, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalinas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001b.

BOURDIEU, Pierre. As condições sociais da circulação internacional das ideias. **Enfoques**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2002. Disponível em:

<http://enfoques.ifcs.ufrj.br/ojs/index.php/enfoques/article/view/12>. Acesso em: 28 out. 2019.

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

BOURDIEU, Pierre. Compreender. *In: A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 2007a. p. 693-713.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In: NOGUEIRA, Maria A. CATANI, Afrânio (org.). Escritos de educação*. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007b. p. 71-79.

BOURDIEU, Pierre. O capital social - notas provisórias. *In: NOGUEIRA, Maria A. CATANI, Afrânio (org.). Escritos de educação*. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007c. p. 65-69.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 2011.

BOURDIEU, Pierre. Capital simbólico e classes sociais. **Novos Estudos**, cidade, n. 96, 2013. p. 105-115.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931**. Cria o Conselho Nacional de Educação. 1931a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931**: Estatuto das Universidades Brasileiras. 1931b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm. Acesso em: 17 nov. 2020.

BRASIL. **Portaria n. 475, de 26 de agosto de 1987**. Expede Normas Complementares para a execução do Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987. Disponível em:

<https://legis.sigepe.planejamento.gov.br/legis/detalhar/2919>. Acesso em: 05 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 977, de 3 de dezembro de 1965**. Definição dos Cursos de Pós-Graduação. Documento n. 44, p. 67-86. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf/view>. Acesso em: 20 set. de 2019.

BRASIL. **Decreto n. 2.207, de 15 de abril de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2207-15-abril-1997-445065-norma-pe.html>. Acesso em: 09 fev. 2020.

BRASIL. INEP. **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 04 jul. 2020.

CAMPOS, Francisco. **Exposição de motivos**. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-exposicaodemotivos-141250-pe.html>. Acesso em: 13 out. 2019.

CARVALHO, Cristina Helena A. de. Política para a educação superior no governo Lula. **Rev. Inst. Estud. Bras.**, São Paulo, n. 58, p. 209-244, jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0020-38742014000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 mar. 2021.

CARVALHO, Maria Alice Rezende de. Temas sobre a organização dos intelectuais no Brasil. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 22, n. 65, p. 17-31, out. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092007000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 nov. 2019

CATANI, Afrânio M. A sociologia de Pierre Bourdieu (ou Como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abr. 2002, p. 57-75.

CATANI, Afrânio M. **Pierre Bourdieu e a teoria dos campos sociais**. São Paulo: USP, 2009.

CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. de. A educação superior. *In*: **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2007.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.** [online], Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000300002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 11 nov. 2020.

COLOGNESE, Silvio A.; MELO, José Luiz B. A técnica de entrevista na pesquisa social. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 9, p.143-159, 1998.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. **Portaria nº 182, de 14 de agosto de 2018**. 2018. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/16082018-PORTARIA-N-182-DE-14-DE-AGOSTO-DE-2018.pdf>. Acesso em: 07 set. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020**. Vol.1. Brasília, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: 29 maio 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. **Plataforma Sucupira**. 2019. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 10 nov. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. **GEOCAPES Dados estatísticos**. 2020. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 26 jul. 2020.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. *In*: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.151-204.

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

CURY, Carlos Roberto J. Reforma universitária na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas (FCC). São Paulo: FCC, n. 101, p. 3-19, jul. 1997.

CURY, Carlos Roberto J. Quadragésimo ano do parecer CFE n. 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 7-20, set./dez. 2005.

DOCUMENTO de área. Área 38: Educação. Diretoria de Avaliação, CAPES, MEC. 2019.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar em Revista**. n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155013353003.pdf>. Acesso em: 05 out. 2019.

FERNANDES, Maria Cristina da Silveira G. Reflexões sobre a produção do conhecimento no campo acadêmico-científico: *illusio* e meritocracia. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 13, n. 3, p. 921-937, set./dez. 2019. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/issue/view/37/showToc>. Acesso em: 02 nov. 2019.

FERREIRA, Andreza Cristina S. P.; FERENC, Alvanize V. F.; WASSEM, Joyce. Trabalho Docente e Avaliação da Capes: estranhamento e naturalização. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43,

n. 4, p. 1321-1341, out./dez. 2018. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000401321&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 abr. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GODOY, Arilda S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, jun. 1995. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 jan. 2019.

GRENFELL, Michael. Metodologia. *In*: GRENFELL, Michael (ed.). **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2018. p. 276-295.

HEY, Ana Paula. **Esboço de uma sociologia do campo acadêmico**. São Carlos: EdUFSCar, 2008.

LAHIRE, Bernard. Campo. *In*: CATANI et al. (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 64-66.

LEBARON, Frédéric. Capital. *In*: CATANI et al. (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 101-103.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz N. de; CATANI Afrânio M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a *Universidade Nova*. **Avaliação** [online], Campinas; Sorocaba-SP, v. 13, n. 1, p. 7-37, mar. 2008.

MACIEL, Alderlândia da S. **O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão**: um balanço do período 1988-2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba-SP, 2010.

MAGALHÃES, António M. A identidade do Ensino Superior: a Educação Superior e a Universidade. **Revista Lusófona de Educação**, n. 7, p. 13-40, 2006.

MENDONÇA, Ana W. P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 14, p. 131-52, maio/ago. 2000.

MICELI, Sérgio. Introdução: A Força do Sentido. *In*: BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva. 1974. p. VII-LXI

MICELI, Sérgio. Intelectuais brasileiros. *In*: MICELI, Sérgio (org.). **O que ler na ciência social brasileira** (1970-1995), v. 2, p. 109-145. São Paulo: Sumaré, 1999.

MICELI, Sérgio. Os intelectuais e o Estado. *In*: MICELI, Sérgio. **Intelectuais à brasileira**. cap. 3. São Paulo: Companhia das Letras. 2001. p. 195-237.

- MOORE, Rob. Capital. *In*: GRENFELL, Michael (ed.). **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. 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. Dissertação (mestrado em Ciências Sociais). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara.
- MOROSINI, Marília C. A pós-graduação no Brasil: formação e desafios. **RAES**. a. 1, n. 1, p. 125-152, nov. 2009.
- NOGUEIRA, Cláudio M. M. Agente. *In*: CATANI et al. (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 26-28.
- OLIVEIRA, João F.; CATANI, Afrânio M. A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceitos, atores, estratégias e ações. *In*: OLIVEIRA, João F. **O campo universitário no Brasil**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.
- OLIVEIRA, João Ferreira de. A pós-graduação e a pesquisa no Brasil: processos de regulação e de reconfiguração da formação e da produção do trabalho acadêmico. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 343-363, jul./dez. 2015.
- ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- PINÇON, Michel; PINÇON-CHARLOT, Monique. A teoria de Pierre Bourdieu aplicada às pesquisas sobre a grande burguesia: uma abordagem plural para uma metodologia pluridisciplinar. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, n. 25, p. 11-20, 1999.
- ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil (1930/1976)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- RIBEIRO, Daniella B. Os planos nacionais de pós-graduação: qual a direção dada à produção de conhecimentos no Brasil? **Revista Libertas**, Luiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 37-60, ago./dez. 2016.
- ROVER, Oscar J. O método científico em ciências sociais: dos documentos, questionários e entrevistas à análise de enunciados. **Revista Grifos**, n. 32/33, p. 13-28, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Editora da UFSC, 2006. p. 135-163.
- SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.
- SCHWARTZMAN, Simon. A ciência no Império. *In*: SCHWARTZMAN, Simon. **Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil**. 1. ed. cap. 3. Brasília: Ministério

de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001. p. 1-23. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/spacept/pdf/capit3.pdf>. Acesso em: 19 out. 2019.

SCHWARTZMAN, Simon. O auge e o declínio da ciência aplicada. *In*: SCHWARTZMAN, Simon. **Um espaço para a ciência**: a formação da comunidade científica no Brasil. 1. ed. cap. 4. Brasília: Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001. p. 1-33. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/spacept/pdf/capt4.pdf>. Acesso em: 19 out. 2019.

SEIDL, Ernesto. J: Jogo (sentido do). *In*: CATANI et al. (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 241-243.

SEVERINO, Antônio J. O ensino superior brasileira: novas configurações e velhos desafios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 73-89, 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil - 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 1021-1056, out. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300018&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 dez.2020.

SGUISSARDI, Valdemar. O trabalho docente na educação superior no Brasil: heterogeneidade, insegurança e futuro incerto. **Integración y Conocimiento**, n. 7, v. 2, p. 142-162, 2017.

SILVA, Anderson A. L. A teoria da prática de Pierre Bourdieu: entre estruturalismo e fenomenologia. **Kínesis**, Santa Maria, v. VIII, n. 18, p. 31-45, jul./dez. 2016.

SILVA JUNIOR, João dos Reis Silva; FARGONI, Everton Henrique Eleutério. Future-se: o ultimato na universidade estatal brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e239000, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100801&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 jan. 2021.

THIOLLENT, Michel. Introdução: À procura de alternativas metodológicas. *In*: THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1987. p. 15-30.

THIRY-CHERQUES, Hermano R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-56, 2006.

VALLE, Ione R. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 38, p. 411-437, jul. 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8090>. Acesso em: 02 nov. 2019.

WACQUANT, Loic. Esclarecer o *habitus*. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 10, n. 16, p. 63-71, jul./dez. 2007.

WACQUANT, Loic. H: *Habitus*. In: CATANI *et al.* (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 213-217.

APÊNDICE A – Roteiros das entrevistas

COORDENADOR(A) DO PROGRAMA

1. Atribuições da função e questões relativas ao cargo (“rentabilidade”).
2. Critérios para distribuição de encargos.
3. Percepção da área do programa dentro do câmpus universitário.
4. Percepção do programa em relação aos outros da área no SNPG.
5. Interesse/Motivações para a atuação na gestão.
6. Impacto do financiamento nas áreas científicas do conhecimento.
7. Percepção do status da ciência nas diferentes áreas.
8. Construção das redes de colaboração para projetos e publicações.
9. Percepção quanto aos critérios de avaliação utilizados pela CAPES (concordâncias e discordâncias).
10. Dificuldades do programa no cumprimento das exigências da CAPES.
11. Implicações da nota para o programa.
12. Ações do programa a partir da avaliação do quadriênio anterior.

DOCENTES

I TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL

1. Formação acadêmica (pontos relevantes na constituição do seu perfil acadêmico): *a) percepção das instituições frequentadas e da formação em si; b) interesse na carreira acadêmica, na área de atuação, na universidade pública, na pós-graduação; c) envolvimento com pesquisa, d) especificidades da área.*
2. Experiências profissionais anteriores ao ingresso no magistério.
3. Experiências anteriores no magistério.

II PERCEPÇÃO DO CAMPO

4. Concepção de magistério superior universitário. E o que muda na pós-graduação? (Deve mudar algo?)
5. Especificidades de trabalhar neste câmpus universitário.
6. Relação entre ensino, pesquisa e extensão.
7. Status da ciência nas diferentes áreas do conhecimento e implicações referentes ao pertencimento às diferentes áreas (nível nacional e local) – *a) financiamento; b) prestígio; critérios de avaliação.*
8. Percepção do PPG em relação aos outros da mesma área dentro do campo da pós-graduação no Brasil.
9. Construção de redes de colaboração para projetos e publicações.
10. Critérios de reconhecimento. Como “julga” ou confere autoridade aos pares? O que é ter prestígio acadêmico? O que considera ser um “perfil acadêmico”?

III ATIVIDADES ACADÊMICAS DOCENTES

11. Ingresso na instituição: *a) como foi/contexto/condições; b) quais as motivações; c) implicações da localidade para a decisão de ingressar e/ou permanecer.*
12. Ingresso no programa: *a) motivação para entrar; b) processo credenciamento e permanência.*
13. Percepção de sua posição no campo científico e no campo acadêmico. Sente/percebe reconhecimento? Como?
14. Objetivos a curto, médio e longo prazo para a carreira acadêmica.
15. (Des) Interesses e (“des”)preferências quanto às diferentes atividades acadêmicas (ensino, pesquisa, extensão, orientação, gestão, participação em comissões, conselhos...). Após o ingresso na pós-graduação, as atividades mudaram?
11. Critérios levados em consideração para envolvimento nessas atividades – a decisão é sempre sua?
12. Dificuldades/Obstáculos para a realização das diferentes atividades acadêmicas.

IV AVALIAÇÃO

1. Acompanhamento das políticas voltadas à pós-graduação.
2. Percepção quanto ao sistema avaliativo da pós-graduação brasileira.

3. Impactos do sistema de avaliação na atuação acadêmica individual - dificuldades, benefícios, problemas.
4. Após a avaliação do quadriênio passado, algo mudou no programa? Na sua prática?