

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANTONIO MARCOS AMORIM

**Das trajetórias e estratégias acadêmicas aos indicadores da produção científica docente
em seis Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil (2007-2016)**

São Paulo
Outubro de 2022

ANTONIO MARCOS AMORIM

Das trajetórias e estratégias acadêmicas aos indicadores da produção científica docente em seis Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil (2007-2016)

Versão Original

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Área de Concentração: Cultura, Filosofia e História da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani

São Paulo

Outubro de 2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Amorim, Antonio Marcos

A524r Das trajetórias e estratégias acadêmicas aos indicadores da produção científica docente em seis Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil (2007-2016) / Antonio Marcos Amorim; orientação Afrânio Mendes Catani. São Paulo: FEUSP, 2022.

187 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Cultura, Filosofia e História da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

1. Trajetórias acadêmicas. 2. Docência – Educação superior. 3. Produção científica. 4. Campo científico. 5. Carreira docente. 6. Professoras. 7. Pós-graduação. 8. Cienciometria. 9. Pierre Bourdieu. I. Catani, Afrânio Mendes, orient. II. Título.

Elaborado por Nicolly Leite – CRB-8/8204

AMORIM, Antonio Marcos. **Das trajetórias e estratégias acadêmicas aos indicadores da produção científica docente em seis Programas de pós-graduação em Educação no Brasil (2007-2016)**. 2022. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2022.

Banca Examinadora

Presidente: Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani

Instituição: Faculdade de Educação da USP

Assinatura: _____

Prof. Dr. Rogério Mugnaini

Instituição: Escola de Comunicações e Artes da USP

Assinatura: _____

Profa. Dra. Katiene Nogueira da Silva

Instituição: Faculdade de Educação da USP

Assinatura: _____

Profa. Dra. Ana Paula Hey

Instituição: Faculdade Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP

Assinatura: _____

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira

Instituição: Universidade Federal de Goiás

Assinatura: _____

Resultado:

Agradecimentos

Tenho plena convicção que este trabalho não seria possível sem a participação em diferentes etapas e níveis para a consecução final desta pesquisa. A todas elas meus mais profundos agradecimentos.

Ao professor Jaime Cordeiro da FE-USP, que foi um dos primeiros a me nortear com seu texto *um tanto desconcertante* bourdieusiano que me introduziu à problemática francesa de Bourdieu e aos problemas do ensino superior, meus sinceros agradecimentos pelo valioso apoio à pesquisa. À professora Marília Pontes Esposito da FE-USP, que com suas aulas sobre metodologias da pesquisa em Educação, com suas conversas e apontamentos, me guiou pelo caminho do pensar desinteressado e na reflexão clara, para evitar as artimanhas e vieses da ciência. À Profa. Katiene Nogueira da Silva, minha gratidão imensa pelas discussões e ensinamentos na sua aula sobre a História e a didática no ensino superior brasileiro e suas diferenças com o ensino superior francês, além do funcionamento e a carreira docente na Université Paris 1 (Sorbonne).

Ao meu orientador Prof. Afrânio Mendes Catani da FE-USP, que me orientou por cinco anos com seu saber e paciência auxiliando-me em minha pesquisa, com suas correções e diversos apontamentos para melhorar a tese, os meus profundos agradecimentos; ficam a amizade e os ensinamentos do *mestre ao discípulo*...

Aos professores Jesús Pascual Mena-Chalco da UFABC, ao auxiliar-me na pesquisa com os dados gerados pelo scriptLattes e na customização destes, enquanto autor do código *deste*, da forma mais desinteressada possível; ao Prof. Rogério Mugnaini da ECA-USP, , docente e pesquisador em Cienciometria e estatísticas, minha eterna amizade e reconhecimento. Ao Prof. João Ferreira de Oliveira, pela sua pronta disposição em aceitar o meu convite para participar desta banca de defesa e contribuir com seus conhecimentos sobre o ensino superior.

Às professoras Primavera Borelli Garcia e Profa. Elfriede Marianne Bacchi (*in memoriam*), que mesmo levando-me a um cargo de responsabilidade na USP, sempre me apoiaram e deram dicas para seguir em frente com meu doutorado, minha calorosa gratidão. À Profa. Ana Paula Hey, não somente por seus escritos que ajudaram diretamente nesta tese, mas pela felicidade de tê-la ao lado em encontros pontuais, onde esclareceu-me diversos aspectos e ajudou-me a trilhar um caminho, com toda sabedoria pelo desafiante e árduo campo da pesquisa em Sociologia da Educação, minha profunda admiração e agradecimento.

Aos colegas da Biblioteca da Faculdade de Educação da USP, Elaine Cristina Barrelo, Vanessa Santos Maciel, Nicolly Soares Leite, Maria José Paiva Fagundes, José Aguinaldo e Lina de Macedo pelo apoio incondicional nas pesquisas bibliográficas e na busca incessante de livros; à Ana Paula e Riccardo Saco do Serviço de pós-graduação; aos colegas Leonardo por todo o suporte na instalação do software *scriptlattes* e ao Moisés, do setor de Informática desta Faculdade, pelo apoio valioso no uso das tecnologias da informação adotadas.

À Angélica Paulovic Sabadini, diretora da Biblioteca do IP-USP, que me apoiou sobretudo em momentos difíceis de interrupção desta tese, quando estive com a COVID-19 e me deu todo o amparo emocional e manteve nossa amizade sempre, minha profunda admiração e afeto. Aos colegas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, Adriana Ferrari, diretora da Biblioteca Florestan Fernandes por seu incentivo irrestrito e seu bom humor de sempre; à Elizabeth Santos, Maria das Graças Ribeiro dos Santos, Charles P. Campos, Gilda Virgílio, Olga de Melo, Maria Imaculada e Verônica de Miranda que com uma palavra, um gesto de apoio, incentivaram-me nos estudos a prosseguir desta tese.

Às pessoas e entes familiares queridos, nestes mais de seis anos de labuta: Ady, Clinio, Alessa, Claire, Alita, Aretha, Dinho, Dedei, Patricia, Téia, Carine, Júlio, Claudinha, Patricia Borges, Jéssica, Lupércio, *Fred e Dudinha*, que me apoiaram e alegraram sempre, e à filha Isabella Akemi, uma talentosa e estudiosa jovem que cobrou do pai sempre que este tentou em sair “meio que fora dos trilhos”, meu profundo amor e carinho, a todos dedico esta tese!! Enfim, aos que aqui não mencionei, mas conviveram comigo e sabem de minha gratidão e terão notícia de minha felicidade no momento certo, muito obrigado!! E pela Democracia neste país, em tempos tão difíceis de afirmação desta!

AMORIM, Antonio Marcos. **Das trajetórias e estratégias acadêmicas aos indicadores da produção científica docente em seis Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil (2007-2016)**. 2022. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2022.

RESUMO

Esta tese realizou análise exploratória de seis Programas de pós-graduação em Educação (PPGEs) no Brasil, selecionados com base na avaliação quadrienal 2013-2016 da Capes. Nesta, quatro PPGEs possuíam conceito 7: os casos da UNISINOS, UERJ, UFMG e PUC-RS; e dois programas tiveram conceito 5, como o da USP e da UFF, e estes também foram selecionados pela sua relevância histórica e na formação de doutores em Educação. A tese empregou metodologia mista de análise: a) a análise cienciométrica da produção científica de 2007 a 2016 de todos os 393 docentes destes programas; b) estudo documental dos relatórios de avaliação da Capes, relativos aos triênios de 2007-2009 e 2010-2012 e ao quadriênio 2013-2016; e c) caracterização de alguns indicadores sociais no contexto brasileiro para análise das trajetórias e as estratégias acadêmicas dos docentes. A tese teve como referencial teórico as teorias de Norbert Elias, Max Weber, François Waquet e Pierre Bourdieu e foi inspirada na obra *Homo Academicus* deste autor. São problematizadas as relações entre *mestre* e *discípulos* no campo científico da Educação, com certas peculiaridades e levantou-se questões sobre as “regras do jogo acadêmico” e formas de aquisição e produção de capital científico e simbólico, além de maior prestígio acadêmico nas suas carreiras. São discutidas questões da Educação superior no contexto contemporâneo na área da Educação e críticas a um modelo *ainda excludente* das estruturas tradicionais das Universidades, sobretudo em faculdades da grande área de Humanidades, em geral. Os resultados constataram, dentre outros fatores que: apenas 50 docentes ou a *elite acadêmica* em Educação concentram 32,3% do total geral da produção científica neste período histórico de 2007 a 2016; prevalece a publicação de livros completos e artigos científicos em coautoria com 2 ou 3 autores, respondendo por 54% e 53% respectivamente destes, nos 6 PPGEs analisados. A tese desvelou ainda que parte significativa ou 281 dos 389 docentes ou 72,23% destes iniciaram a carreira docente em um intervalo de 1 a 15 anos *antes da conclusão de seu doutorado*, ou logo após sua formação no mestrado. Outro dado revelado é a existência de uma diferenciação entre docentes por sexo: 51,41% das professoras iniciaram sua trajetória antes de completarem seus doutorados - a maioria delas; enquanto apenas 20,82% dos professores o fizeram antes de completarem seus doutorados. Por fim, como fora detectado nesta pesquisa,

os docentes em Educação têm desenvolvido subáreas de investigação por meio de várias linhas de pesquisa, havendo uma polifonia de saberes dos docentes em Educação a atuarem de modo relativamente desorganizado na maioria dos seis PPGes, com duas exceções: os programas da UNISINOS e PUC-RS, excelentes neste aspecto. Tal questão deve ser considerada internamente pelas comissões de avaliação e em investigações futuras que discutam mais a fundo tal problemática. Recomenda-se, à guisa de conclusão, a realização de novos estudos que investiguem com rigor sociológico as peculiaridades e características do meio acadêmico e as trajetórias das professoras em sua vida social cotidiana, para desvelar novas descobertas sobre seus percursos, com o fenômeno do “empoderamento” destas enquanto tendência observada nestas duas gerações de docentes analisados.

Palavras-chave: Docentes. Produção científica. Pós-graduação (Educação). Cienciometria. Trajetórias. Estratégias acadêmicas. Campo científico. Capital social. Capital político. Capital científico. Sociologia da Ciência.

AMORIM, Antonio Marcos. **From academic trajectories and strategies adopted by teachers to indicators of scientific productivity from six post-graduation programs of Education in Brazil (2007-2016)**. 2022. 188 f. Thesis (Doctor in Education) – Faculty of Education, University of Sao Paulo, São Paulo. 2022.

ABSTRACT

This exploratory thesis of six Graduate Education Programs (PPGEs) in Brazil, is based in selection of six programs of evaluation Capes', with basis in four years (2013-2016) as criteria of analysis. This research selected four Education's post-graduation programs with evaluation grade 7 or excellence: UNISINOS, UERJ, UFMG and PUC-RS; and two post-graduation programs with evaluation grade 5, such as USP and UFF, were also selected for their historical research and tradition on the formation of doctors on area of Education in Brazilian context. Was used a mixed methodology: a) the scientiometric mapping to gauge all scientific production between 2007 and 2016 years with 393 professors of these programs in Education (PPGEs); b) a documentary study of Capes' evaluation reports from 2007-2009, 2010-2012 2013-2016 periods; and c) characterization of social indicators of the Brazilian context to analyse the trajectories and academic strategies of doctoral teachers. The thesis has as theoretical reference the theories of Norbert Elias, Max Weber, François Waquet and Pierre Bourdieu and was inspired in book 'Homo Academicus' from the last author. The relations between master and disciples in the scientific field of Education are problematized, with certain peculiarities and questions were raised related to "rules of the academic world" and forms of acquisition of capitals scientific and symbolic capital, in addition to greater academic prestige in their careers. Higher education issues are discussed in the contemporary context in the area of Education and critical analysis of a model that still excluding process in the traditional structures of Brazilian universities. The results found that only 50 academics forms an elite in Education that concentrate 32.3% of all scientific productions in this historical period from 2007 to 2016; the publications of complete books and scientific articles in co-authorship with 2 or 3 authors prevails, with 54% and 53% respectively of theses, in six programs of post-graduation verified. This thesis also revealed a significant part or 281 of 389 teachers reply for 72.23% of all publications in these teaching careers. An interval from one to fifteen years before completing their doctorate, or so shortly, after these master's degrees. Another fact revealed is the existence of a differentiation between professors by sex: 51.41% of the women teachers began their careers before completing their doctorates - most of them; while only 20.82% of men teachers did this before finish these doctorates. Finally, as

detected in this research, teachers in Education have developed subareas of investigation through several research projects, with a polyphony of knowledge of teachers in Education acting in the disorganized mode relatively in most of these six post-graduation programs, with two exceptions: UNISINOS and PUC-RS – both are excellent in this aspect. This issue should be considered internally by the evaluation committees of post-graduation and future investigations that discuss this issue more depth. We recommended as a conclusion to carry out new investigations with sociological methodology, considering the peculiarities and features of the academic environment and trajectories of teachers in their daily social life, to unveil new discoveries about their paths, with the phenomenon of "empowerment" of women as a trend observed in these two generations of teachers analysed.

Keywords: Teachers; Scientific research (Brazil); Post-graduate (Education); Scientometrics; Trajectories; Academic strategies; Scientific field; Social capital; Political capital. Sociology of Science.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Anpocs	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
Anpuh	Associação Nacional de História
AULP	Associação das Universidades de Língua Portuguesa
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERIC	Education Resources of Information Center
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
NWO	Netherlands Organization for Scientific Research
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development
PAAIS	Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGs	Programas de Pós-Graduação
PPGEs	Programas de Pós-Graduação em Educação
PQI	Programa de Qualificação Institucional
PROAP	Programa de Apoio à Pós-graduação da Capes
PRODOC	Programa de Apoio a Projetos Institucionais de Participação de Recém-Doutores
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo

LISTA de FIGURAS e GRÁFICOS

- Figura 1** – Distribuição assimétrica de Teses e dissertações defendidas sobre o tema entre 1996 a 2019 nas bases BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e Teses USP.....101
- Figura 2** – Total de livros completos publicados pelos seis PPGEs (2007 a 2016).....129
- Gráfico 1** - Classificação de livros produzidos pelos PPGEs no triênio de 2010-2012.....119
- Gráfico 2** - Artigos científicos analisados e indexados nas bases de dados *Web of Science* e *ERIC* e nos portais de revistas SciELO e RedAlyc, com ao menos 1 citação....123
- Gráfico 3** – Produção comparativa de cada PPGE no período (2007-2016), segundo o total de Autores por artigo científico (em coautorias ou não).....125
- Gráfico 4** – Distribuição de docentes por sexo nos seis PPGEs avaliados.....153
- Gráfico 5** – Docentes dos PPGEs com ao menos 1 pós-doutorado concluído no Exterior....158
- Gráfico 6** – Dez instituições mais frequentadas nas trajetórias de docentes dos PPGEs na realização de seus pós-doutoramentos em Educação no Exterior.....159
- Gráfico 7** - Países de conclusão de pós-doutorados dos docentes de 2007 a 2016.....160

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** - Formação dos mestres e doutores no Brasil em PPGs do ensino público e privado, nas áreas de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas e por regiões brasileiras entre 1954 e 2016.....26
- Quadro 2** - A constituição e a institucionalização da ciência contemporânea, em suas dimensões e invariantes.....29
- Quadro 3** – Projetos exploratórios em ordens sequenciais exploratórias ou transformativas, pelo uso de métodos mistos na pesquisa..... 43
- Quadro 4** – Etapas do Projeto de pesquisa..... 50
- Quadro 5** - Diagrama das relações entre a cienciometria (área em azul) e outras métricas da ciência.....95
- Quadro 6** - Total de artigos científicos publicados pelos programas nos três períodos de avaliação da Capes (2007-2016) e médias gerais por docente/PPGE.....122
- Quadro 7** - Livros completos publicados por período de avaliação Capes e *média por docente* de cada PPGE.....127
- Quadro 8** - Capítulos de livros publicados por período de avaliação da Capes e *média por docente* de cada PPGE.....127
- Quadro 9** - Livros produzidos pelos docentes dos PPGEs por ano, número de autores (*seja em coautoria ou não*) e idiomas da obra e respectivos percentuais.....128
- Quadro 10** - Trabalhos completos publicados em Eventos por período de avaliação da Capes e *média por docente* de cada PPGE.....131
- Quadro 11** – Produção artística publicada e *média por docente* de cada PPGE por período de avaliação da Capes.....132
- Quadro 12** – Resumos expandidos completos publicados em Eventos e *média por docente* de cada PPGE por período de avaliação da Capes.....132
- Quadro 13** – Total de eventos organizados por docente e média por PPGE nos três períodos avaliados (2007-2016).....133
- Quadro 14** – Participações em projetos de pesquisa e média por Docente por PPGE e período de avaliação da Capes.....134
- Quadro 15** - Linhas de pesquisa emergentes identificadas nos seis PPGEs.....138
- Quadro 16** - Ranking de 50 docentes com maior produção científica entre 2007 e 2016, nos PPGEs avaliados segundo a pontuação ponderada obtida por docente.....149

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Principais agências de fomento às pesquisas em Educação, cujos trabalhos foram publicados na <i>Web of Science</i> (2007-2016).....	34
Tabela 2 – Totais de docentes de cada um dos PPGes analisados.....	53
Tabela 3 – Pesos atribuídos às tipologias de produção científica em Educação à pontuação geral de docentes e caracterização do <i>mainstream</i> da área.....	56
Tabela 4 – Total de docentes ativos analisados do PPGE da PUC-RS.....	103
Tabela 5 – Total de docentes ativos analisados do PPGE da UERJ.....	105
Tabela 6 – Total de docentes ativos analisados do PPGE da UFF.....	105
Tabela 7 – Total de docentes ativos analisados do PPGE da UFMG.....	107
Tabela 8 – Total de docentes ativos e sêniores do PPGE da USP.....	108
Tabela 9 – Total de docentes ativos analisados do PPPGE da UNISINOS.....	109
Tabela 10 - Conceitos atribuídos aos melhores PPGes no triênio Capes 2007- 2009.....	117
Tabela 11 – Conceitos atribuídos aos melhores PPGes na avaliação Capes 2010-2012.....	120
Tabela 12 – Conceitos atribuídos aos melhores PPGes na avaliação Capes 2013-2016.....	121
Tabela 13 - Mapeamento de 870 artigos científicos publicados por professoras.....	126
Tabela 14 - Linhas de pesquisa principais dos PPGes de 2007 a 2016 e respectivas ocorrências entre os docentes participantes.....	135
Tabela 15 – Linhas de Pesquisa centrais e representativas do <i>mainstream</i> em Educação.....	137
Tabela 16 – Número de docentes afrodescendentes em algumas das principais universidades públicas brasileiras, além da PUC-MG.....	143
Tabela 17 - Distribuição de professoras e professores presentes tanto no 1º quartil (elite dominante), como nos 3 demais quartis, cada qual com 113 docentes.....	152
Tabela 18 - Distância temporal entre formação no Doutorado à aula inaugural de cada docente nos seis PPGes.....	155
Tabela 19 – Panorama de docentes com 1 ou 2 pós-doutorados no Brasil ou Exterior ou com bolsa de produtividade e pesquisa do CNPq e pós-docs concluídos.....	156
Tabela 20 - ‘Pós-docs’ de docentes no Exterior (2007-2016) e instituições mais frequentadas.....	160

SUMÁRIO

Agradecimentos -----	4
RESUMO -----	6
1. Introdução -----	16
2. O problema da pesquisa -----	19
3. Justificativas -----	29
4. Objetivos -----	40
4.1 <i>Objetivo principal</i>	40
4.2 <i>Objetivos específicos</i>	40
5. Hipóteses -----	41
6. Metodologia da pesquisa -----	41
6.1 <i>Questões teórico-metodológicas das pesquisas sobre a Educação superior</i>	45
6.2 <i>Seleção da amostra</i>	51
6.3 <i>Coleta de dados e análise cienciométrica</i>	55
6.4 <i>Indicadores sociológicos a partir dos seis PPGEs analisados</i>	59
7. Fundamentação teórica -----	60
7.1 <i>O contexto da pós-graduação brasileira e o campo científico em tempos recentes</i>	60
7.2 <i>A constituição do Homo Academicus em Educação: suas estratégias, disputas, trajetórias e modos de distinção entre os mestres</i>	66
7.3 <i>As relações mestres/discípulos: características e desafios à pós-graduação no Brasil</i>	79
7.3.1 <i>O lado nobre do saber: aspectos positivos nas relações entre mestre e discípulos</i>	86
7.3.2 <i>O lado obscuro das relações mestres/discípulos: alguns aspectos psicopatológicos</i>	87
8. Breve revisão bibliográfica da cienciométrica aplicada à Educação no Brasil -----	94
9. Caracterização dos Programas de Pós-graduação em Educação - PPGEs -----	102
9.1 <i>A Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)</i>	103
9.2 <i>A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)</i>	104
9.3 <i>A Universidade Federal Fluminense (UFF)</i>	105

<i>9.4 A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)</i>	<i>106</i>
<i>9.5 A Universidade de São Paulo (USP)</i>	<i>107</i>
<i>9.6 A Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)</i>	<i>109</i>
10. Instrumentos adotados e critérios de análise dos PPGEs avaliados-----	109
11. As avaliações conduzidas pela Capes de 2007 a 2016 dos 6 PPGEs -----	112
<i>11.1 Análise da avaliação Capes dos PPGEs no triênio 2007 a 2009</i>	<i>114</i>
<i>11.2 Análise da avaliação Capes dos PPGEs no triênio 2010-2012</i>	<i>116</i>
<i>11.3 Análise da avaliação Capes dos PPGEs no quadriênio 2013-2016</i>	<i>120</i>
12. Análise cienciométrica: o que os dados nos revelam -----	122
13. Pressupostos teóricos para uma análise das trajetórias docentes-----	139
14. Resultados e indicadores das trajetórias docentes em Educação -----	146
15. Considerações finais -----	161
15. Referências -----	164

1. Introdução

Esta investigação surge de inquietações e questões originárias do campo acadêmico da Educação superior brasileira e relacionadas à constituição histórica e social dos Programas de Pós-graduação (PPGs) na área de Educação em particular, mesmo os resultados de apenas uma parte destes possam ser generalizáveis às Humanidades. Ou melhor, a pesquisa analisa a realidade de atuação dos docentes e as relações sociais engendradas entre estes e com os demais agentes atuantes do campo científico, envolvendo as lutas e tensões estabelecidas, as afinidades socialmente construídas, as estratégias acadêmicas e os alinhamentos políticos criados que caracterizam a Educação superior. Ela busca responder inicialmente em como se caracterizam as lutas por maior distinção e a competitividade inerente, existente entre os mestres ou docentes do campo científico da Educação. Seja dentro de uma das instituições analisadas ou o conjunto dos quadros docentes cobertos por esta pesquisa, oriundos de seis Programas de Pós-graduação em Educação (PPGEs) brasileiros e que constituem a amostra desta investigação.

Esta tese inspirou-se na pesquisa de Hey (2008), que traçou um esboço sociológico do campo acadêmico em Educação e na pesquisa de Feres (2014) que discorre sobre as categorias, modelos teóricos e as formas de institucionalização da ciência na sociedade nas várias disciplinas do ensino de ciências, no Brasil. Além disso, teve como *corpus teórico* a estrutura e as questões e aspectos críticos relacionados ao campo científico, explicitadas de modo mais aprofundado na obra *Homo Academicus* de Pierre Bourdieu (BOURDIEU, 2013a), como outras obras da Sociologia da ciência, cultura acadêmica e historiografia da Educação escritas por Bourdieu (1975a, 1975b, 1976, 1980, 2002, 2003a, 2004, 2007a, 2007b, 2008, 2010, 2011a, 2011b, 2013a, 2013c, 2017), além da obra de Bourdieu e Passeron (2018). A partir destas, forjaram-se os diferentes conceitos encampados aqui, tais como: capital simbólico, capital cultural, capital científico, capital social, distinção, trajetórias sociais, estratégias acadêmicas, *habitus*, entre outros. Bem como, as relações muitas vezes conflituosas entre os diferentes atores sociais do fluxo da pesquisa acadêmica típicas de um universo altamente competitivo; no ensaio sobre questões éticas, de valores e a importância social da pesquisa em Ciências Humanas, expressas por Weber (1974, 2006), Santos (2005) e Bachelard (2016), os quais analisam a problemática acerca da neutralidade do conhecimento científico e sua importância social; e por fim, nos estudos em Educação no Brasil com as categorias e conceitos descritos nas obras de Azevedo, Catani e Hey (2017); Catani (2011; 2017); Catani et al. (2017) e Feres (2014), ao explicitarem formas de análise bourdieusianas

da institucionalização do campo científico, sob uma perspectiva histórica. Busca-se então explicitar quais são estas problemáticas e compreender as questões próprias do sistema de avaliação da pós-graduação, de produção e circulação de saberes e o contexto social em que estes se realizam, bem como aspectos ligados à meritocracia nas universidades historicamente construídos, além de aspectos culturais do campo acadêmico internacional e sobretudo no caso do campo científico da Educação brasileira, valemo-nos da interpretação das avaliações oficiais do ensino superior feitas pela Capes. Por exemplo, estaria a própria legitimidade dos critérios empregados nestas avaliações subvertendo a sua lógica, ao retroalimentar as disparidades sociais existentes entre os *docentes/mestres* envolvidos, explicitadas por indicadores sociais e do campo científico ligados às trajetórias acadêmicas destes docentes e que estão no cerne das questões desta investigação? Esta e outras perguntas levam-nos a refletir sobre o método mais adequado para explorar o universo da produção científica e relacionado às trajetórias docentes para buscar responder criticamente às suas problemáticas e questões desta tese, para além de dados cientimétricos isoladamente considerados.

A pesquisa tem como objeto central então, refletir sobre como agem no meio acadêmico os docentes em Educação seja social como politicamente e nas suas *práxis* cotidianas, através da análise de certos indicadores sociais e de produção científica em seus múltiplos aspectos, a partir das correntes teóricas da sociologia da Educação apontadas e a dinâmica desta ciência, bem como algumas explorar as tendências de análise crítica de um objeto então historicamente delimitado, que é o período entre 2007 e 2016, correspondente a três períodos de avaliação dos programas de pós-graduação (PPGs) da Capes.

Entender a realidade da Educação superior brasileira contemporânea é um esforço complexo, pois envolve elementos sociológicos, curriculares e de modelos de educação característicos de ao menos parte dos campos acadêmicos brasileiros em seus fluxos de conhecimento. Muitas vezes, ao contrário de boa parte dos resultados e dos discursos de docentes e pesquisadores do campo acadêmico, acabam por não produzirem criticamente novos conhecimentos acerca de sua realidade social, por razões diversas. E em sua maioria, apenas reproduzem saberes que refletem uma tendência elitista do conhecimento e a própria estrutura social das universidades em nossa sociedade. Mesmo com todo o repertório de capital social, científico e cultural e, indiretamente, seus capitais simbólicos produzidos. Como uma característica do campo acadêmico, assinala Hey (2008), devemos entender que

o capital simbólico não é o capital cultural incorporado, ou seja, os recursos científicos coletivamente acumulados que são apropriados e dominados

pelos pesquisadores como requisito prévio para entrarem e atuarem no espaço acadêmico. Ele apresenta, como princípio, a posição do agente na estrutura de distribuição do capital cultural e, sobretudo, como ele é percebido pelos outros pares, igualmente dotados de esquemas de percepção e de apreciação para agirem nesse espaço. (HEY, 2008, p. 67).

Portanto, é a partir dos capitais cultural, científico político e simbólico construído, indicados por Hey (2008) que se consolida o saber propriamente acadêmico, contendo ao mesmo tempo suas naturezas política e técnico-científica, e por essa razão são estratégicas à ‘visibilidade social’ dos pesquisadores em suas trajetórias. Além do que, uma vez que ocorre uma menor dinâmica social, em tempos de crise na sociedade brasileira, em virtude sobremaneira daquilo que lhes é ensinado, este capital tende em médio e longo prazos, a se concretizar sob novas formas de (re)produção científica. É particularmente na contemporaneidade que as fases de aquisição do saber – a efetivação de novos capitais científicos, políticos e culturais e suas manifestações, que este se concretiza. O mesmo saber, ao menos em parte, é dependente também de um capital econômico como forma estruturada para que este se concretize, ainda que não necessariamente. Este saber tem o auxílio das novas tecnologias da informação e da Internet e suas novas formas de criação, por intermédio de relações sociais construídas, cada vez com mais forte influência das redes sociais virtuais. E onde tais relações se solidificam e concretizam-se, *como um novo código social a ser dominado*, além de todos os anteriormente necessários e *simultaneamente* nas universidades do século XXI. A respeito disso, Castells (2007) aponta a existência de um enorme fluxo de informação e conhecimentos e a possibilidade de criação de distintos laços virtuais, onde o indivíduo busca novos meios de fixar a sua confiança no cotidiano e reestruturar seus laços sociais, revelando a razão da Internet e suas mídias digitais serem a ferramenta tecnológica mais influente na produção, divulgação e circulação dos saberes que vêm sendo produzidos, desde os finais dos anos 90 do século XX no Brasil. Esse autor aponta que o fenômeno da informação se consolida como o cerne da sociedade em rede e causou impactos tão diversos nos campos acadêmicos (CASTELLS, 2007).

Para ser um verdadeiro cientista comprometido, é necessário envolver um conhecimento que [...] pode ser adquirido apenas no trabalho acadêmico, sujeito às regras da comunidade instruída. Em outras palavras, devemos explodir um número [quase infinito] de oposições que estão em nossas cabeças e que são maneiras de autorizar as renúncias: começando com a do cientista que se dobra em sua torre de marfim.

Pierre Bourdieu (2002, p. 139).

2. O problema da pesquisa

Este capítulo explora a problemática geral desta pesquisa sob um amplo espectro social do campo acadêmico, considerando seu objeto de análise e as principais questões que inspiraram a realização desta tese. A partir do fato que estamos diante de um novo modelo de funcionamento da pós-graduação no início do século XXI, devido aos novos fluxos informacionais e pressões existentes, buscamos compreender: que ser acadêmico é este atuante no campo da Educação no Brasil contemporâneo? Este estaria a perpetuar as regras da reprodução de capitais cultural, científico e simbólico na pesquisa acadêmica e formas de dominação, apontadas há mais de 50 anos através do contexto social francês por Pierre Bourdieu (2009a) ou não? Assim, estamos diante de uma gama crescente de novas preocupações sociais oriundas de novos problemas brasileiros, sobretudo nas temáticas ligadas à grande área da Educação neste início do século XXI. No Brasil, vale dizer, há uma realidade peculiar à qual pertencem os Programas de Pós-graduação em Educação (PPGEs): nestes, as diferenças entre alunos do ensino superior se tornam mais explícitas, mas ao mesmo tempo mais relacionais ou reflexivas, à medida que entre os futuros docentes cresce, ainda que timidamente, a heterogeneidade de acepções teóricas, as novas questões (e acepções) de gênero e dos movimentos sociais que trazem em seu bojo maior interdisciplinaridade que advém de outras áreas do saber, para citar três aspectos sociológicos relacionados.

Os docentes atuantes neste século XXI consolidam diferentes capitais sociais, culturais e sobretudo simbólicos. Mas como se caracterizaria a produção científica destes docentes ou mestres em Educação? Esta é discutida e esmiuçada nos capítulos 7 e 8 desta tese, através das teorias e a análise da literatura de estudos cienciométricos produzidos na área de Educação. E cujo número de estudos correlatos ainda é relativamente pequeno, quando comparados a outros campos científicos, tais como: medicina, psicologia, ciências exatas e nas ciências da comunicação. Esta maior carência desses estudos foi um dos motivos que me levou a conduzir esta tese de natureza exploratória. Outro motivo de cunho pessoal que me motivou a condução desta pesquisa, foi eu me colocar na posição ‘externa’ ao campo científico, com minha visão

de bibliotecário atuante há vários anos na Faculdade de Educação na USP, as diferentes vivências ao lado dos docentes em suas *práxis* e o olhar crítico sobre a vida acadêmica e as relações intrínsecas dos *docentes/mestres* entre si e com seus discípulos, onde pude notar a existência de uma *convivência* nem sempre harmoniosa, entre os docentes e demais agentes envolvidos, algumas vezes pouco parcimoniosa e outras, muito próxima e até testemunhal entre estes.

Havia uma convivência com diversos mestres ou docentes, alguns destes onde eu tinha maior afinidade e ouvia seus depoimentos diante das dificuldades com o ensino superior e ao mesmo tempo, o tempo exaurido para produzirem novos conhecimentos, ainda que com alguns isto menos; alguns nesta jornada já mais renomados e admirados pelos discípulos e outros menos, ou uma mistura de ambos. Portanto, passei a refletir minhas inquietações que me impeliram a questionar as relações sociais, conflitos políticos e disputas internas *entre os docentes e mesmo com seus discípulos*. Daí vieram as primeiras ideias ao meu doutorado, e passei a conviver com um dilema: como realizar uma pesquisa numa grande Universidade do país, sobre estes mestres e seus discípulos e ao mesmo tempo “fazer parte dela”, isto é, num convívio próximo com eles. Porém sem ignorar a necessária imparcialidade no “fazer ciência”, e conduzir uma pesquisa de maneira crítica e distanciada. Ou seja, buscar distanciar-se de meu objeto - como no dilema de estar “tão de perto e tão longe”, que nos fala Claude Lévy-Strauss (1988)¹ em sua própria experiência como docente integrante da missão francesa na USP.

Cabe explicitar as primeiras questões quanto à atuação de *mestres/docentes*: Será que no contexto brasileiro neste século XXI, aqueles docentes com determinado grau de capital intelectual, cultural, científico e político são geralmente os mais prestigiosos e exitosos também no âmbito do ensino e das pesquisas em Educação, sobretudo em parte das universidades mais bem avaliadas pela Capes? E de que modo isto se dá? Por quais regras do

¹ A então recém-criada Universidade de São Paulo, preocupada em arregimentar seus quadros para o ensino e a pesquisa do país, convocou diversos docentes da Europa e Estados Unidos. No caso das Ciências Humanas, a USP trouxe o que ficou conhecida como *missão francesa*, ‘importando’ docentes, como: Pierre Monbeig, Jean Maugué, Fernand Braudel, Roger Bastide e o próprio Lévy-Strauss. Claude Lévy-Strauss (1908-2009) foi um dos maiores etnólogos e considerado o pai da antropologia moderna. Este lecionou na USP durante a década de 30 do século XX, com vasta produção científica e diferentes distinções ao longo de sua carreira acadêmica.

jogo? Estas são algumas das questões que a tese buscará responder a partir do período dos PPGEs analisados. Ainda há uma minoria daqueles que conseguem, por meio de esforços tanto individuais como sociais, vivenciarem em suas trajetórias acadêmicas um contexto cultural favorável e consigam assim, distinguir as formas propícias para obter maior capital necessário e o devido reconhecimento e maior *status* necessário, em relação àqueles que já detêm simbolicamente maior referência entre os intelectuais e maior capital cultural, político e simbólico. São os docentes consolidados de maneira geral, que mais formam e alavancam o surgimento de novos discípulos e pesquisadores no país, embora sejam infelizmente ainda uma pequena elite cultural e social e que explicita assim, uma forma perversa de exclusão à grande maioria dos investigadores nas universidades brasileiras.

Apesar de que, em tempos recentes, notamos por outro viés de análise, alunos novos pós-graduandos de mestrado e doutorado que são provenientes do ensino privado e em suas estratégias acadêmicas têm tido maior acesso à pós-graduação e posteriormente à carreira acadêmica. Seja através de programas de incentivo ao financiamento destes tais como o PROUNI (Programa Universidade para Todos) desde 2004, ou pela criação do sistema de reserva de vagas ou a política de cotas afirmativas implantadas gradualmente nas universidades públicas, inclusive na pós-graduação. Parte destas vagas já são destinadas a alunos oriundos de escolas públicas ou autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (PPIs) nos cursos de universidades federais, estaduais e institutos públicos, como aponta a reportagem de Cruz (2017), sobre as regras de admissão a partir de 2018, no caso da USP. Esta explicita a relativa lentidão de implementação de tais medidas na maior parte dos cursos de pós-graduação em universidades públicas brasileiras. Como demonstra um estudo feito por Caregnato et al. (2018, p. 3502),

a matrícula no ensino superior passou de 2.695.927, em 2000, para 8.027.297, em 2015, o que corresponde a um crescimento de 197,8%. Com isso, as possibilidades de entrada de novos extratos populacionais nesse nível de ensino têm-se expandido. De fato, o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período 2014-2024 tem [...] entre suas 20 metas, a número 12 que é ‘elevar a taxa bruta de matrícula no ensino superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos’, [sendo que em 2015] a taxa líquida de matrículas no ensino superior - jovens entre 18 e 24 anos matriculados - foi de 17,7% no Brasil. Assim, alcançar tal objetivo significaria realizar a transformação proposta por Trow (2007), como uma transição de um ensino superior de elite para um ensino superior de massa, com tendências universalizantes. (CAREGNATO et al., 2018, p. 3502).

Fica evidente de um lado, uma forte pressão pelo produtivismo acadêmico e a preocupação quali-quantitativa crescente da ciência produzida, cujos dados são objeto de discussão e avaliação mais adiante, nos capítulos 10 e 12 desta tese. E por outro lado, ao invés de fomentar mudanças afirmativas nas pesquisas em Educação neste século XXI no país, apareceram propostas governamentais desde o governo *provisório* de Michel Temer², sem considerar-se a visão estrutural do sistema de avaliação dos programas de pós-graduação da área. São políticas descompassadas das reais demandas educacionais do país pelo ensino público de qualidade, criando-se um hiato entre metas pensadas e os propósitos perseguidos, diante de uma realidade (já) desigual existente, sobretudo nos programas de pós-graduação da Educação superior: há uma enorme diferença entre as universidades públicas em termos qualitativos, entre as federais, estaduais e institutos federais e a maioria das faculdades do ensino privado. Salvo poucas exceções, como as Pontifícias Universidades Católicas (PUCs) espalhadas pelo país; a Universidade Estácio de Sá no Rio de Janeiro e poucas outras de maior destaque e prestígio, dependendo de qual área ou campo científico fazemos um recorte para análise. Segundo dados do ranking *Times Higher Education World Ranking University of 2019* (TIMES HIGHER EDUCATION, 2019), o Brasil é o país melhor situado neste, com 52 das 150 universidades latinoamericanas entre as mais bem avaliadas. Se considerarmos apenas as de ensino privado, constam daí apenas três universidades entre as 25 primeiras: a PUC do Chile (em 1º lugar), a PUC-RJ (4º lugar) e a PUC de Lima (Peru), na 20ª posição. O que denota haver um fosso abissal a separar as universidades públicas daquelas existentes no ensino superior privado e seus PPGs.

Assim, nota-se a existência de um sistema de pós-graduação perverso, que contribui por perpetuar um elitismo desfavorável às classes sociais menos favorecidas socioeconomicamente e daqueles cujos capitais (político, simbólico, cultural e intelectual) dos investigadores e transmitidos por seus docentes muitas vezes de forma culturalmente arraigada, desmotivando-os através das rotinas das salas de aula e a ausência de reflexões sobre seus conteúdos e didática, a investirem numa pedagogia que lute pela redução das desigualdades sociais e à formação junto aos seus novos mestres de competências culturais e

² Michel Temer, membro do PMDB, governou o país de agosto de 2016 a janeiro de 2019, por ser o então vice-presidente, após o impeachment do governo de Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT).

acadêmicas que lhes ampliem os horizontes. Mas ao contrário, tal competência destaca Bourdieu (2009a), é

adquirida na relação com determinado campo que funciona como instância de inculcação e, ao mesmo tempo, como mercado, a competência cultural (ou linguística) continua sendo definida por suas condições de aquisição [...] [e] modos de produção do *habitus* culto, princípios de diferenças não somente nas competências adquiridas, mas igualmente nas maneiras de implementá-las, conjunto de propriedades secundárias que, por serem reveladoras de condições diferentes de aquisição, estão predispostas a receber valores muito diferentes nos distintos mercados. (BOURDIEU, 2009a, p. 64).

Todavia tal equidade inexistente entre os *docentes/mestres* de uma mesma instituição pública ou entre as de instituições diferentes. Como a explicita o pensamento tão atual de Pierre Bourdieu sobre isso,

os educadores inclinam-se a desposar os seus valores, com mais ardor porque lhe devem o sucesso universitário e social. Além do mais, como não integrariam, mesmo e sobretudo, sem que disso tenham consciência, os valores de seu meio de origem ou de pertencimento às suas maneiras de julgar e de ensinar? Assim, no ensino superior, *os estudantes originários de classes populares e médias serão julgados segundo a escala de valores das classes privilegiadas [...]*, sobretudo se o seu pertencimento à elite datar a sua ascensão ao magistério. Dá-se uma inversão de valores [...] em que o *ethos* pequeno-burguês é julgado segundo o ponto de vista do *ethos* da elite, ou seja, aferido pelo diletantismo do homem culto e bem-nascido. (BOURDIEU, 2013b, p. 60, grifo nosso).

São nas práticas correntes ainda hoje nas universidades - e não através dos discursos politicamente corretos - que notamos um *ethos* de elite e de uma burguesia social que ao privilegiarem o homem culto e bem-nascido, realinham suas práticas pela produtividade científica, dentro da concepção de um determinado modelo de universidade. E que modelo é este? Como nos problematizara Fetizón (2012, p. 119), as universidades surgiram a partir de uma clara tendência pela elitização. Como relata a autora, a

[...] Universidade recrutava e formava membros nas classes altas, seja no sentido de incorporarem seus mestres às elites, distanciando-se, assim, do povo e dos alunos [...]. Com o declínio da Idade Média, desaparecerá esse intelectual que construiu a Universidade urbana, despojada, democrática, inventiva, ousada, atrevida e pioneira (*ahahah! Olha a alma endemoninhada...*) que foi a Universidade medieval. Ela levaria mais de quatro séculos para renascer do grande estereótipo moderno. (FETIZÓN, 2012, p. 119).

Este modelo elitista historicamente se perpetuou no Brasil desde o surgimento das universidades em fins da Idade Média na Europa para cá ao longo dos séculos. Como reforça Fetizón (2012, p. 121) está presente “na divisão urbana, a Universidade vai ficar entre grupos sociais que vivem de rendas feudais, senhoriais ou capitalistas. Nessa nova situação não haverá lugar para mestres plebeus nem para alunos pobres”. E pontua: “...interessante, não é, desde quando esta é situação corriqueira de século após século?”, questiona a autora (FETIZÓN, 2012, p. 121). E mesmo após os “anos de chumbo” de ditadura, durante os quais este modelo de Universidade elitista se reafirma segundo Hey (2008), numa nova concepção de ensino superior pensada por uma corrente de intelectuais, tais como Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso e outros. E sob novos contornos, característicos de uma concepção liberal e que seguem a noção geral e os modelos de universidade francês e alemã, afirma Paula (2009). Assim, manteve-se a ideia de Universidade sob o trinômio: ensino, pesquisa e extensão e como Schwartzman (1997a) aponta, se consolidaram na maioria das universidades públicas, como foi o caso da USP. Aponta o autor que desde meados dos anos 90, este ensino segue certas diretrizes segundo as quais,

as reformas propostas pelo Ministério da Educação [...] insistem na superioridade dos antigos modelos universitários sobre outras formas de organização do ensino e reafirmam o mito da ‘indissolubilidade do ensino, da pesquisa e da extensão’, na senha da resistência ao reconhecimento da diversificação de formatos e culturas que já ocorreu, e ainda olha com desconfiança o sistema privado que hoje, já atende a mais de 60% do alunado e deverá continuar a crescer. (SCHWARTZMAN, 1997a, p. 55).

Como nos decifra Hey (2008), surge um aspecto importante de análise relacionado ao contexto do ensino superior brasileiro e relevante. Segundo a autora,

nas discussões sobre a universidade há a possibilidade de depreender *a elaboração de uma [dada] visão do mundo social. Entretanto, esta não é colocada em causa, mas sim as especificidades da instituição universitária e os vários discursos daí decorrentes. Tais embates tendem a simplificar e a escamotear a relação entre visão de mundo social e a universidade, uma vez que contribui para a produção de uma ideologia do mundo social que é legitimada por intermédio do discurso produzido sobre esse universo acadêmico.* (HEY, 2008, p. 37, *italico nosso*).

Então, traçamos uma descrição e análise crítica da produção científica em Educação de seis PPGs, no caso: o da UFF e o da USP na área, por sua tradição na formação de doutores - ambos com nota 5, além de quatro PPGs com nota 7 ou de excelência pela Capes no mesmo período: a UERJ, UNISINOS, a UFMG e a PUC-RS, a partir do quadriênio de 2013 a 2016 de avaliação da Capes. O que implica em dois enfoques de análise: a) evitar discorrer

subjetivamente e usar uma escala de valores, dentro do possível, sobre a qualidade e pertinência dessa mesma produção, portanto inserida em um dilema ético; e b) explicitar as outras formas de pensamento e as visões pautadas por esquemas de valores acerca de quaisquer categorias de análise em que se situe esta pesquisa exploratória: inserida nas Ciências humanas, como é caso do campo de investigação de pesquisas em Educação.

Se faz necessária uma análise crítica da educação superior e o universo dos docentes (e colaboradores científicos) e seu contexto de relações, formas de incentivo, disputas político-sociais e as concorrências interna e externa entre as instituições, inerentes ao processo de produção científica. Esta é embasada em prolífera produção sobre o campo social e acadêmico construída por Bourdieu (1975, 1976, 1980, 1998, 2002, 2003a, 2003b, 2004, 2007a, 2007b, 2007c, 2009a, 2009b, 2010, 2011a, 2011b, 2013a, 2013b, 2013c, 2014, 2017) e outros sociólogos e historiadores, como Castells (2007), Weber (1974, 2006), Elias (1994, 1997, 2000) e Waquet (2010), cujas teorias inspiraram problematizações para esta investigação: Em qual contexto ocorrera a produção científica contemporânea nas universidades analisadas, no campo da Educação? Como se deram, entre os docentes e demais agentes sociais do campo, as estratégias acadêmicas? De que modo podemos aferir de modo indireto, com dados oriundos dos currículos *Lattes*, quais os estratos sociais e o *status acadêmico* dos membros de cada instituição analisada através da amostra desta pesquisa? Como se dão as lutas por maiores verbas de pesquisa ou, indiretamente, a produção científica e simbólica nestes PPGes investigados, formando-se a teia de relações sociais e acadêmicas entre os membros desta estrutura e que são ao mesmo tempo estruturantes ao propiciarem novas condições e formas de produção existentes neste espaço social que é o campo científico da Educação. De que forma vêm ocorrendo as disputas que são características do campo científico, a partir das teorias sociológicas e em particular da sociologia da educação superior e da ciência, nos PPGes avaliados? Qual o grau de cooperação intrainstitucional existente entre os docentes ao longo da década delimitada (2007 a 2016), seja através da cienciometria ou com avaliação do percurso social dos docentes? A produção científica neste campo, cresceu no período ou estagnou-se? Em relação às áreas circunvizinhas do conhecimento através de pesquisas multidisciplinares, quais são os grandes temas abordados nestas publicações científicas? Estas são questões importantes que permeiam esta pesquisa exploratória cuja metodologia é explicitada no capítulo 6 desta tese.

Para responder ao menos em parte, as principais questões formuladas nesta tese, queremos desvelar como se configura o campo de pesquisa da Educação, produzida pelos

mestres/docentes destes PPGs, o que significa “olharmos com uma lupa” as investigações realizadas neste campo acadêmico e extrair dados concretos para melhor as compreender, avaliar e interpretar defronte os vários aspectos envolvidos. Um reflexo do atual momento de crise na Educação superior, se dá mediante a expansão desenfreada do ensino privado e a ampliação de vagas, ainda que em escala menor nos PPGs das universidades públicas nos últimos anos, com um volume crescente e excedente de mestres e doutores formados no Brasil nas Ciências Humanas em geral. Como expõem Hey e Catani (2008),

as universidades públicas absorvem cada vez menos os doutores: no sistema de educação superior brasileiro há 1,2 milhão (26%) de universitários no setor público e 3,5 milhões (74%) no privado. As universidades privadas não contratam titulados com esse grau, havendo [...] exigência legal de 1/3 do corpo docente. (HEY; CATANI, 2008, p. 57-58).

Esse contingente permitiu a evolução crescente no total de docentes formados nos últimos anos. O número de docentes formados pelas instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas têm crescido, porém na ordem inversa: a grande maioria dos doutores é formada no setor público - conforme dados do painel Lattes, exposto no quadro 1:

Quadro 1 – Formação dos mestres e doutores no Brasil em PPGs do ensino público e privado, nas áreas de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas e por regiões brasileiras entre 1954 e 2016.

Brasil	Mestres formados no Ensino público	Doutores formados no Ensino público	Total de formados nas IES públicas	Mestres formados nas IES privadas	Doutores formados nas IES privadas	Total de formados nas IES privadas	Total geral	Percentual de mestres e doutores formados no Ensino público
	Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas							
Norte	1.231	588	1.819	739	150	889	2.708	67%
Centro-Oeste	2.166	2.695	4.861	1.312	541	1.853	6.714	72%
Sul	3.904	5.353	9.257	5.093	2.484	7.577	16.834	55%
Nordeste	5.311	5.222	10.533	2.467	671	3.138	13.671	77%
Sudeste	5.252	8.563	13.815	9.442	5.305	14.747	28.562	48%
Subtotais	17.864	22.421	40.285	19.053	9.151	28.204	68.489	66%

Fonte: Dados compilados pelo autor, extraídos do *Painel Lattes: Mestres e Doutores formados em Humanidades e Ciências Sociais aplicadas no Brasil* - comparativo por regiões brasileiras e natureza da instituição, entre 1954 e 2016. (PAINEL LATTES, 2016).

No caso das áreas de Humanidades e Ciências sociais aplicadas, estas englobam a grande maioria de estudos em Educação, onde notamos que no Brasil de 1954 até novembro de 2016, *66% dos docentes são formados em instituições de ensino público*, contra *34% formados nas IES privadas*, totalizando 68.489 mestres e doutores formados neste período

histórico. E a maioria fez o doutorado no ensino público, com 22.421 formados (ou 71% do total), enquanto apenas 9.151 (ou 29% apenas) o fizeram no ensino privado, totalizando 31.572 doutores formados no país desde 1954.

O que reforça o fato de que as instituições públicas (estaduais, federais e municipais) formaram a ampla maioria de doutores em Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas. (PAINEL LATTES, 2016). Outro dado que chama a atenção é o fato de haver mais doutores formados no ensino público: observa-se uma relação de 7,78 doutores formados em universidades públicas para cada um no ensino privado, no caso da região Nordeste do país. A menor proporção se dá na região Sudeste: a relação é de 1,61 doutores formados na pós-graduação do ensino público para cada 1 dos formados no ensino privado. Este último dado se justifica pelas diferenças sociais serem em geral menores nesta região, esta ser a mais populosa do país e a que concentra o maior número de instituições particulares com cursos de doutorado. Ainda que o crescimento da produção científica, cultural e intelectual dos *doutores/mestres* seja cada vez maior, não há uma correlação direta com a ampliação qualitativa desta produção, ou com a distribuição mais equitativa destes bens simbólicos entre os novos mestres e docentes formados. Também por esta razão, há disparidades quanto ao grau das trocas simbólicas nas relações entre os agentes sociais do campo – os docentes e seus discípulos ou alunos, no Brasil contemporâneo.

Então, em relação ao caráter qualitativo das pesquisas produzidas, podemos questionar: Qual o tamanho e as características da produção científica dos PPGes, indexada através de artigos nas bases de dados internacionais do campo da Educação (ou *em certa medida*, o grau de internacionalização destes), estruturada em relações interpessoais entre os docentes dos diferentes PPGes aqui avaliados? Quais os diferentes extratos sociais existentes que diferenciam os docentes ditos *dominantes e os desafiantes ou 'challengers'* em Educação? Há algum padrão entre aqueles com bolsas de iniciação científica quanto à produção de saberes? E entre professoras e professores, há uma homogeneidade na qualidade e quantidade da ciência produzida no período? Estas são algumas das problematizações abordadas nesta pesquisa.

Como expõem Lombas e Sobral (2016, p. 24-25), ainda que não possamos afirmar que ocorrera a completa substituição do modelo tradicional linear de produção da ciência por outro, houve a ascensão das formas assimétricas e eletrônicas da produção científica. Justamente nestas, o saber é produzido sob um contexto macrossocial baseado em novas tecnologias e aplicações têm uma forte influência para a produção científica - que é onde se

dão os embates teóricos e questões práticas do campo. É nesta nova configuração, como expõem Lombas e Sobral (2016), cujas pesquisas

[...] centram-se na *expertise* individual de pesquisadores e de grupos de pesquisa, sendo privilegiada a transdisciplinaridade, enquanto mobilização de uma série de perspectivas teóricas e metodológicas para a solução de um problema. Abrange uma grande heterogeneidade de produtores e diversidade organizacional [...] entre atores de diferentes esferas e os diferentes desenhos organizacionais para [...] a geração do conhecimento. (LOMBAS; SOBRAL, 2016, p. 24).

As novas exigências aos docentes explicitam-se pela preocupação das universidades em buscar uma melhor posição no ranking de sua área, nacional e globalmente, conforme a avaliação de seus respectivos PPGs. Os diferentes campos científicos, por natureza complexa destes, passaram a se guiar por um ‘eixo duplo’: o primeiro gira em torno das afinidades eletivas entre os agentes e o segundo eixo gira em torno das disputas sociais, cada vez mais acentuadas entre os docentes/mestres tidos como ‘dominantes’ pelo maior capital científico, simbólico, cultural e político acumulados e as manifestações de dominação perante aqueles docentes considerados ‘desafiantes’ (e às vezes os discípulos dos primeiros), através de suas trajetórias e as pressões sociais próprias do campo científico ou externas ao mundo acadêmico mas que interferem neste.

Isto tudo ocorre no contexto de uma nova ordem social e as distintas globalizações existentes (mundial *versus* local, econômica *versus* informacional, neoliberal *versus* socio-colaborativa), pautada por um sistema capitalista neoliberal, muitas vezes perverso. Um conjunto de fatores associados afetam intrinsecamente a vida cotidiana de pesquisadores e *mestres/docentes*, forçando os últimos a remodelarem seus papéis e ações, dentro de um *habitus* com uma dinâmica própria, individualizada e historicamente situada. O conhecimento passou dessa maneira a ter um papel central neste século XXI - mais que em qualquer das outras épocas e ainda mais em relação à área de Educação, tão rica e pouco conhecida. E este é construído segundo as realidades distintas entre instituições diferentes e mesmo docentes, o que é paradoxalmente perverso pois acentua as formas de poder, a mercantilização do saber e explicita a fragilização de laços sociais cada vez mais desiguais nas relações de trabalho, aliada às pressões do próprio campo científico, em contraposição a alguns focos de resistência, através da luta por interesses coletivos ou projetos de pesquisa conjuntos e outras ações coletivas, ainda minoritárias. Para melhor entendermos o campo científico e o panorama geral da ciência, vale apropriar-se do quadro 2 elaborado por Feres (2014), muito útil e válida à esta investigação exploratória, a seguir:

Quadro 2 - A constituição e a institucionalização da ciência contemporânea, em suas dimensões e invariantes.

UNIVERSO DA CIÊNCIA					
Conjunto de formas e produções simbólicas (estruturas estruturadas e estruturantes)					
CONSTITUIÇÃO DA CIÊNCIA			INSTITUCIONALIZAÇÃO DA CIÊNCIA		
Especificidades			Especificidades		
Refere-se a formação e ao desenvolvimento da Ciência		Legitimidade ou autoridade científica reconhecida por sua comunidade (reconhecimento interno)		Refere-se à clareza e à organização da constituição da Ciência	
				É reconhecida por sua e outras comunidades científicas (reconhecimento interno e externo)	
INVARIANTES					
(Relações diretas e indiretas de forças, monopólios, lutas, estratégias, interesses e lucros)					
DIMENSÃO DA CONSTITUIÇÃO			DIMENSÃO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO		
Conceitual		Social		Cognitiva	
Base filosófica (visão geral)	Base formal (teorias próprias)	Cursos de graduação e pós-graduação	Entidades profissionais	Presente na clareza das questões teóricas, epistemológicas, metodológicas e interdisciplinares	Presente na organização interna e externa nos instrumentos de divulgação e nas estruturas políticas e institucionais da área que promovem a sua identidade social
Base específica (outras teorias)	Fundo de conhecimento	Agências de fomento	Entidades acadêmicas		
Domínio (Objetos)	Problemáticas	Periódicos Científicos especializados	Eventos profissionais e científicos		
Objetivos	Métodos	Frete de pesquisa	Colégios invisíveis		

Fonte: Feres (2014, p. 199).

3. Justificativas

A ideia central da tese é melhor compreender como se caracteriza e como se deram alguns dos processos sociais, envolvendo o campo de pesquisa em Educação, por meio de seis Programas de Pós-graduação em Educação (PPGEs) brasileiros tidos como excelentes ou muito bons, através da produção científica de seus docentes do início e determinados indicadores sociais e de trajetórias, o que significa “colocarmos uma lupa” sobre as investigações realizadas e extrair dados concretos para melhor caracterizá-la, não somente sob certos aspectos históricos, sociais e culturais contemporâneos, mas pela sua relevância ao campo da Educação, com os conflitos e interesses que permeiam o campo científico, além de aspectos éticos, metodológicos e de interpretação. Torna-se, então, muito importante a validação deste para obtermos uma “foto realista” e uma crítica social que discorra sobre as características deste saber produzido, por meio das análises extraídas das produções científicas mapeadas e relacioná-las a certas categorias sociológicas no estudo do campo científico, criadas por Bourdieu em algumas de suas obras (BOURDIEU, 2003a, 2004, 2007a,

2011b, 2013a, 2013b, 2017). Consideramos as especificidades do campo educacional no Brasil contemporâneo neste século XXI, pela perspectiva teórica e sociológica de alguns autores, tais como Manuel Castells, Norbert Elias, Max Weber, Françoise Waquet, Jürgen Habermas e Pierre Bourdieu - sobretudo desse último. A análise se assenta na compreensão do campo científico: suas características, sua lógica da produção, circulação, consumo e (re)produção do conhecimento, isto é, dos novos capitais simbólicos, científicos e culturais circulantes entre os agentes envolvidos e ligados às disputas em diferentes instâncias do campo acadêmico.

A pesquisa se justifica pela relevância de caracterizar-se a produção científica da pós-graduação da área de Educação do período de 2007 a 2016. Foram selecionados os PPGes segundo a avaliação feita pela Capes no quadriênio de 2013 a 2016: o da UERJ, UNISINOS, a UFMG e a PUC-RS, além de dois outros PPGes, os da USP e da UFF, ambos pela sua tradição e história social na formação de diversos doutores e demais investigadores pertencentes à área de Educação, ambos com nota 5 pela Capes neste quadriênio. Intenta-se desvelar algumas das correntes mais influentes e as trajetórias sociais dos *docentes/mestres* no contexto contemporâneo, como a colaboração em âmbito regional e intrainstitucional na forma de coautorias, por exemplo. Essa investigação se justifica também por servir para análises futuras, ao se utilizar de “dados brutos” cientiométricos produzidos e reinterpretados sob outros ângulos da área da Educação e das trajetórias docentes que contribuam para um esboço epistemológico do campo. A apropriação do objeto ocorre mediante uma investigação de dupla dimensão: por um lado, a análise crítica diante do mapeamento cientiométrico para mensurar o conhecimento, sua gênese e a constituição dos indivíduos pertencentes a um dado campo científico; por outro, utilizando teorias sociais que explicam e reforçam os esquemas sociológicos do campo acadêmico (de fluxos, trocas, maior competição e, ao mesmo tempo, de colaboração), pelo uso da sociologia bourdieusiana atrelada ao conhecimento que tal campo engendra. O esforço repensarmos as formas sociais ‘*classificatórias*’ usadas na interpretação de dados é defendida por Bourdieu (2013c)³:

³ Extraídas da obra original, sob o título: *La Noblesse d'État* de Pierre Bourdieu em 1989 na França, sendo usada nesta tese a versão da edição em espanhol: *La nobleza de Estado*, publicada em 2013, pela editora Siglo XXI (Madrid).

o que está em jogo no mundo social não são partículas inertes e intercambiáveis da matéria, mas agentes discerníveis e dotados de discernimento que realizam as inúmeras operações de ordenamento através das quais a ordem social é reproduzida e continuamente transformada. Mas eles não são, ainda menos, consciências agindo com pleno conhecimento da causa. [...] não é o ato intelectual de uma consciência que explicitamente eleva seus objetivos em uma escolha deliberada entre o possível constituído como tal por um projeto, mas a operação prática do *habitus*, ou seja, esquemas que geram classificações e práticas classificáveis [...] o produto da incorporação, na forma de disposições, de uma posição diferencial no espaço social. (BOURDIEU, 2013c, prólogo, p. 3).

Além dos atos classificatórios e os produtos que diferenciam este campo social, há nas universidades brasileiras, como ressaltam Hey e Catani (2010), duas formas indiretas de poder existentes nas instituições aqui avaliadas - como revelado no capítulo 8 em diante – e que englobam a produção científica e trajetórias de docentes dos PPGes analisados, suas relações com associações de pesquisas e agências de fomento existentes, o crescimento da produção em coautorias etc. Além disso, as tendências externas da ciência têm pressionado os docentes, direta e indiretamente, a adotar linhas de pesquisa que não correspondem às temáticas em andamento e por sua importância social. Estes estão comprometidos e inclinados a desenvolver pesquisas em detrimento da relevância destas, independentemente do julgamento destas por instituições externas, como órgãos de governo, associações científicas com maior influência etc. Contudo esta não é a única faceta com que se defrontam as pesquisas científicas de docentes, influenciadas por pressões institucionais de políticas internas e externas da ciência. Esta investigação exploratória pretende ilustrar com alguns exemplos este tipo de ‘favorecimento’ a certas linhas de pesquisa e projetos em detrimento de outros, com base em dados estatísticos, cienciométricos e de verbas destinadas direta ou indiretamente aos docentes e que ‘pautam’, portanto, a produção científica dos intelectuais envolvidos e ocorre na área de Educação.

Vivenciamos uma fase da ciência contemporânea regida pelo fenômeno do neoprodutivismo, o qual é, ao menos em parte, responsável pelo crescimento exponencial de artigos científicos produzidos em dez anos (de 2007 a 2016) pelos docentes e doutores formados, cuja qualidade e visibilidade internacional nem sempre estão presentes. Esta pesquisa visa identificar quais as linhas teóricas gerais mais importantes dos PPGes no período acima, através de técnicas cienciométricas e exame de suas trajetórias sociais, que as caracterizam histórica e socialmente. O que diferencia o campo universitário é a constituição ou existência de um certo *habitus*, isto é, certas formas estruturadas e estruturantes de

ascensão acadêmica convertidas em regras sociais próprias, como parte de um espaço social de batalhas, disputas de poder, posturas em seus costumes sociais pela necessidade de distinção e demais relações humanas ligadas às noções de campo social, campo científico e campo político, explicitado por Bourdieu (2003a; 2013a) e recentemente por Catani (2011). É sintomático então, o que nos aponta Cordeiro (2015)⁴, ao afirmar que

o campo universitário, cada vez mais, passa a organizar-se de acordo com as necessidades, estruturas, demandas e pressões da pesquisa científica no país, com seus mecanismos de financiamento, carreiras, avaliações etc. O prestígio da pesquisa como fator de organização do campo pode ser nota do, por exemplo, nas [...] estratégias adotadas pelo CEDES e sua revista, Educação & Sociedade, que, no início dos anos 90, com a desmobilização ou mudança de perspectivas dos movimentos sociais e das lutas no campo educacional, voltam decididamente seus esforços para a institucionalização da pesquisa científica no âmbito da entidade. (CORDEIRO, 2015, p. 8).

Neste contexto, o estudo de Neto e Castro (2015) acerca da produção científica em Educação, no caso de teses e dissertações defendidas entre 2004 e 2012 em pós-graduações brasileiros:

[...] quase a metade (47,9%) foi defendida em programas de pós-graduação da região Sudeste, e 26,0% da região Sul, corroborando assim a hegemonia dessas duas regiões na produção do conhecimento [...], concentrando 73,9% dos trabalhos defendidos. A região Nordeste desponta como a terceira região com maior número de trabalhos defendidos (15,0%), enquanto as regiões Centro-Oeste e Norte [...] no período, tendo sido respectivamente de 9,0% e 2,1%. (NETO; CASTRO, 2015, p. 220).

Em relação aos artigos científicos, constatam os mesmos autores que, no período de 2001 a 2012, foram publicados

[...] 21.882 artigos em periódicos; desse total, 50,4% estão vinculados aos programas da região sudeste. [...] a maior concentração de artigos publicados encontra-se em periódicos classificados no 'Qualis' B (66,2%); [...] apenas 18,8% dos artigos foram publicados em periódicos classificados no 'Qualis' A, dentre os quais 7,4% A1 e 11,4% A2. (NETO; CASTRO, 2015, p. 221).

Por fim, concluem os autores que na área de Educação “os dados sinalizam para uma melhoria dos programas de pós-graduação e das publicações, mas persistem [...] muitas lacunas que precisam ser melhor dimensionadas” (NETO; CASTRO, 2015, p. 226) e esta

⁴ Agradeço gentilmente ao Prof. Jaime Cordeiro, da FE-USP, por ceder-me este escrito antes mesmo de sua publicação, pois despertou-me para questões-chave importantes ao tema desta investigação.

pesquisa visa apontá-las. Daí a importância na construção de uma análise dos dados obtidos e, de modo mais geral, a esfera da produção simbólica e cultural de seus produtores: os docentes, seus discípulos e colaboradores, incluindo a sua circulação, citação e visibilidade, sem seguir um viés apenas quantitativo. Espera-se que os resultados inspirem outros estudos sobre a produção científica de docentes e seus pós-graduandos em Educação no Brasil, ou mesmo para as Humanidades em geral.

São as formas de luta social no campo científico e seus objetos dinâmicos de disputa por formas variadas de poder que em boa medida, pautam as disputas políticas entre os agentes sociais e instituições envolvidos. Estas revelam os interesses por maior *status acadêmico* e obtenção das novas verbas de pesquisa com as agências de fomento, concentradas em sua maioria nos seguintes órgãos ou agências do campo educacional: Capes, CNPq, BNDES, FINEP, FAPESP, FAPEMIG, FAPERJ, FAPERGS, INEP etc. E acabam por direcionar de modo desigual os financiamentos de pesquisas, privilegiando as Ciências exatas e da Saúde ao longo dos anos. E se traduzem em menores investimentos nas Ciências Sociais e Humanidades, como é o caso do campo da Educação, apontam Azevedo e Catani (2013). Para ilustrar a participação dessas agências de fomento às pesquisas no período estudado (2007 a 2016), foram extraídos dados da base *Web of Science* referentes aos financiamentos de pesquisas e projetos em Educação – parte deles com alto impacto científico, como demonstra a tabela 1, a seguir:

Tabela 1 - Principais agências de fomento às pesquisas em Educação, cujos trabalhos foram publicados na *Web of Science* (2007-2016)

Nome da Agência Financiadora (2007 a 2016)	Documentos na <i>Web of Science</i>	Nº de Citações recebidas	% de Doctos. Citados
National Council for Scientific and Technological Development (CNPq)	225	1.270	72,44
Capes	124	789	73,39
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)	106	691	75,47
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ)	28	94	71,43
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG)	14	38	85,71
Portuguese Foundation for Science and Technology	8	32	50,00
Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP)	6	59	66,67
União Europeia (EU)	6	58	100,00
Gobierno Español	5	53	100,00
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS)	5	41	60,00
National Science Foundation (NSF)	4	18	100,00
National Institutes of Health (NIH) – USA	4	38	100,00
Resultados de pesquisa publicados:	535	3.181	-

Fonte: Dados do autor, compilados da base de dados *InCites/ Web of Science* na área de Educação, até setembro de 2020. (CLARIVATE ANALYTICS, 2020).

A tabela acima apresenta as doze principais agências de fomento às pesquisas no campo da Educação e que corresponde ao mesmo período historicizado desta tese, ou seja, de 2007 a 2016. Estas auxiliaram a produção de diversos trabalhos científicos, segundo aponta a base de dados *InCites* (CLARIVATE ANALYTICS, 2020). Tais financiamentos diretos resultaram em 535 documentos indexados na *Web of Science*, que receberam 3.161 citações até então - uma média de 5,94 citações por documento, considerado um número elevado aos padrões das áreas dentro de Humanidades. Note-se ainda que 75%, ou nove das doze agências de financiamento que tiveram suas pesquisas publicadas, alcançaram o mínimo de 70% de seus documentos e foram citados na mais elitista das bases de dados internacionais, a *Web of Science*. Isto demonstra a existência de um grupo dominante de agentes sociais, presentes nos PPGEs analisados produtivos no período que se valeram de tais fontes de financiamento. Ao todo, 50% ou metade das agências financiadoras de pesquisas são internacionais, impactando na presença de artigos e outros trabalhos publicados nesta base de dados internacional e de alta visibilidade junto aos pares, sendo parte das pesquisas multidisciplinar e que englobam

este campo científico. Os financiamentos aportados por estas agências contribuíram por evidenciar novas tendências de pesquisas em certas subáreas do campo da Educação do Brasil neste século XXI, e evidenciam assim as ‘interferências’ diretas destes agentes externos. Como assinalam Hey e Catani (2010) em seu estudo, com diferentes dados disponíveis no âmbito nacional, há a existência de diversas agências, tais como as

[...] associações e entidades de classes (CRUB, ANDIFES, ANDES/SN, ARMES, ANUP, ABRUC, ANAMEC, ANAFI, SEMESMP etc.) e as comissões governamentais [e poderíamos incluir a ANPEd, FINEP, entre outras]. (HEY; CATANI, 2010, p. 55, acréscimo nosso).

A constituição de forças importantes nas esferas social e política do campo acadêmico, em que se realiza o *Homo Academicus* brasileiro, é feita de tensões e lutas sociais no seio do campo da Educação superior e com os dilemas dele advindos. Particularmente, é entre os *docentes/mestres* e seus *discípulos* que a formação se efetiva até o final da pós-graduação e envolvem outras esferas de poder externas ao campo. Isso nos força a compreender as regras do campo científico e as posições ocupadas por cada agente, pelo *habitus* destes e

das próprias relações necessárias que se estabelecem e os posicionamentos correspondentes, isto é, [impõe-se um vínculo] entre o ponto ocupado nesse espaço e o ponto de vista sobre esse mesmo espaço, que participa da realidade e do futuro desse mesmo espaço (BOURDIEU, 2013a, p. 41, acréscimo nosso).

É importante aqui, expor à qual noção de *habitus* nos referimos. Como indica Bourdieu (2009b), o *habitus*

produz as práticas, individuais e coletivas, portanto, da história, conforme os esquemas engendrados pela história; ele garante a presença ativa das experiências passadas [...] sob a forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação, e tendem, de forma mais segura que todas as regras formais e todas as normas explícitas, a garantir a conformidade das práticas e sua constância ao longo do tempo. [...] *o habitus torna possível a produção livre de todos os pensamentos, de todas as percepções e de todas as ações inscritas nos limites inerentes às condições particulares de sua produção* [...]. Por meio dele, a estrutura da qual é o produto governa a prática [...] por meio das pressões e dos limites originariamente atribuídos a suas invenções. Capacidade de geração infinita, e, no entanto, estritamente limitada, o *habitus* só é difícil de ser pensado enquanto se permanece confinado às alternativas ordinárias, que ele pretende superar, do determinismo e da liberdade, do condicionamento e da criatividade. [...] Porque o *habitus* é uma capacidade infinita de engendrar em toda liberdade (controlada) produtos - pensamentos, percepções, expressões, ações. (BOURDIEU, 2009b, p. 90-91, itálico nosso).

Ou seja, o *habitus* é, portanto, algo muito bem historicizado, na medida em se situa entre as condições sociais impostas e impositivas do campo científico e os desafios sociais individuais que lhe é inerente, como a liberdade e responsabilidade nas estratégias escolhidas, perante o contexto social local e regional. E de modo complementar está a definição dada por Setton (2002), ao afirmar que

o *habitus* surge então como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. *Habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas [...] constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. (SETTON, 2002, p. 63).

O *habitus* é assim, uma variante dependente, embora possa ser oriundo de acasos, fruto do acaso) das estratégias acadêmicas e sociais escolhidas, pleiteando-se a ascensão ou mudanças de cada agente social – docente ou discípulo, por intermédio do pensamento criativo e emancipatório, que lhe permita modificar os condicionantes histórico-sociais aos quais está sujeito e, dessa maneira, alterar sua posição e trajetória na história social de um dado campo acadêmico. Seguindo esta linha de raciocínio, complementa Bourdieu (2013a), afirmando que

a “classificação” que o trabalho científico produz por meio da delimitação de *regiões* do espaço das posições é fundamento objetivo das estratégias classificatórias pelas quais os agentes visam conservá-lo ou modificá-lo [...] em grupos mobilizados com vistas a assegurar a defesa dos interesses de seus membros. (BOURDIEU, 2013a, p. 41).

Da interdependência social tão presente em nosso cotidiano, entre os indivíduos no campo acadêmico e este microcosmo peculiar e sua influência na sociedade brasileira em seu todo, não podemos ignorar o fato social de ser comum nas duas primeiras décadas do século XXI, o pensar e agir como algo muitas vezes centrado no ser individual ou no seu “eu”, apesar de motivado pelo agir pela e através de nossa sociedade, em seus movimentos contemporâneos característicos, inseridos em realidades sociais algumas vezes diversas. É importante salientar também a noção de *habitus* dada por Elias (1997), que se referiu tanto ao

habitus individual como ao social, diferentemente da noção de *habitus* de Bourdieu (1980)⁵ e mesmo sua releitura apresentada por Setton (2002). Conforme observa Elias (1997), que usou o conceito de *habitus* antes de sua popularização por Pierre Bourdieu, podemos defini-lo como

basicamente "segunda natureza" ou "saber social incorporado". O conceito não é de forma alguma, essencialista; de fato é usado em grande parte para superar os problemas da antiga noção de "caráter nacional" como algo fixo e estático. Assim, [...] os destinos de uma nação ao longo dos séculos vêm a ficar sedimentados no *habitus* de seus membros (ELIAS, 1997, p. 30).

E completa Elias (1997), ao expor dentre as características deste *habitus*, que este

muda com o tempo precisamente porque as fortunas e experiências de uma nação (ou de seus agrupamentos constituintes), continuam mudando e acumulando-se. O conceito de *habitus* implica um equilíbrio entre continuidade e mudança. (ELIAS, 1997, p. 9).

Dependente deste *habitus* se realiza então, embora de modo perverso às vezes, a produção do conhecimento científico gerado nas universidades. Os quais deveriam resolver os problemas sociais de nossa sociedade, ainda que tal produção possa estar cada vez mais “contaminada” pelo fenômeno conhecido como construção do nome. A “construção do nome”, segundo Hey e Catani (2010), significa que se atribua

[...] o capital simbólico ao agente acadêmico, que é caracterizado por sua posição na estrutura de distribuição do capital cultural e, sobretudo, como ele é percebido pelos outros pares, igualmente dotados de esquemas de percepção e de apreciação para agir nesse espaço. (HEY; CATANI, 2010, p. 61).

Com esta pesquisa exploratória busca-se analisar, com a adoção da metodologia de métodos mistos, pela via da cienciometria, da análise documental dos PPGes e de alguns indicadores sociais referentes à carreira docente, para identificar (ao menos) parte dos problemas-chave e socialmente complexos do campo da pesquisa em Educação, envolvendo a produção técnico-científica dos docentes dos PPGes perscrutados de 2007 a 2016, como parte do diagnóstico da área no Brasil e para oferecer-nos elementos que auxiliem na explicitação do *como* e *em que grau* as investigações realizadas permitem explicar e justificar algumas das questões específicas do campo científico da Educação.

⁵ Do original ‘*Le Sens pratique*’, escrito por Pierre Bourdieu e publicado em 1980 pela editora Minuit.

São, na prática, pelas disciplinas acadêmicas e elaboração dos projetos de pesquisa conduzidos pelos diferentes mestres e discípulos que o conhecimento acadêmico se forja e pode ser instrumento em prol de uma sociedade mais justa e igualitária no Brasil e na América Latina, seja por intermédio de trabalhos do campo educacional ou interdisciplinares. Como relata Schwartzman (1997b), é por intermédio da colaboração dos docentes entre si que

o trabalho interdisciplinar é, por definição, efêmero e depende da existência prévia de pessoas formadas em disciplinas bem-definidas, que em determinados momentos buscam conhecimentos e estabelecem formas de cooperação com pessoas de outras áreas. Se as ‘interdisciplinas’ se desenvolvem e se consolidam, elas se transformam em novas disciplinas ou sub-disciplinas. [...] As tentativas de constituir campos de trabalho a partir de temas [...] como a Educação [...] apresentam mais fracassos do que sucessos, e os sucessos que surgem dependem sempre da forte presença de pessoas com formação disciplinar bem-definida em psicologia, economia, sociologia, ciência política ou pedagogia (SCHWARTZMAN, 1997b, p. 64).

Para se concretizar a socialização do conhecimento, é necessário o domínio dos esquemas de poder e sociais que *a priori* apenas reforçam a construção do nome, seja no microcosmo social de uma área acadêmica, seja de boa parte dos docentes e seus colaboradores científicos ou seus coautores, organizados e culturalmente bem situados no ambiente social das universidades. Enfim, partimos da visão sociológica acerca da produção e reprodução da ciência, das estratégias acadêmicas, de campo científico e a noção do campo em si como conceitos-chave de Bourdieu (2003b, 2013). Conforme a definição de Bourdieu (2003b), o campo científico⁶ é um

sistema de relações objetivas entre posições adquiridas em lutas anteriores – é o lugar e o espaço de uma luta concorrencial. O que está em luta são os monopólios da autoridade científica (capacidade técnica e poder social) e da competência científica (capacidade de falar e agir legitimamente, isto é, de maneira autorizada e com autoridade). [...] Dizer que o campo é um lugar de lutas não é simplesmente romper a imagem irenista da ‘comunidade científica’ tal como a hagiografia científica a descreve [...] É também recordar que o funcionamento do campo científico produz e supõe uma forma específica de interesse, pois as práticas científicas aparecem “desinteressadas” apenas quando referidas a interesses diferentes, produzidos e exigidos por outros campos. (BOURDIEU, 2003b, p. 112-113).

⁶ Essa noção foi originalmente publicada no artigo de Pierre Bourdieu, ‘Le champ scientifique’ na revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n. 2/3, p. 88-104, jun. 1976.

Busca-se empreender um estudo para destacar as características da produção científica dos PPGes analisados, ao realizar um “raio x” desse universo e possibilitar que novas questões e discussões surjam sobre: as disputas de poder e maior *status* acadêmico entre seus mestres; as características do campo acadêmico e a questão da autoridade científica; o delineamento do perfil de uma dada instituição como um coletivo único e múltiplo, qual a hierarquia social existente dos objetos e métodos de tratamento, como aponta Bourdieu (2003b, p. 118). Há paralelamente, nas macroestruturas de governos e nações, um fator importante a ser considerado que é a globalização, relacionada ao surgimento e consolidação de saberes, além do uso de novas tecnologias de informação na América Latina. Castells (2007) conduziu uma investigação sobre a globalização do conhecimento enquanto fenômeno social, identificando a informação como o centro da sociedade em rede, seus fluxos e impactos no universo acadêmico, bem como na economia. Castells (2007) descreve o fenômeno da globalização, onde

[...] uma nova economia surgiu em escala global nas duas últimas décadas. Chamo-a de informacional e global, para identificar suas características fundamentais e diferenciadas e enfatizar a sua interligação. É informacional porque a produtividade e a competitividade de unidades ou agentes nessa economia (sejam eles empresas, regiões ou nações) dependem basicamente de sua capacidade de gerar, processar e aplicar de forma eficiente a informação baseada em conhecimentos. (CASTELLS, 2007, p. 87).

Porém, não devemos sucumbir a determinismos ou ao encantamento pela técnica (leia-se, pelas tecnologias da informação) e à descontextualização histórica em novos discursos, os quais tornam discutíveis certas concepções construídas a partir da visão de alguns autores, ainda que estes sejam úteis para entender a realidade. É indispensável compreendermos os objetos, a função e as características da produção científica e simbólica dos docentes-alvo desta pesquisa exploratória e sua correlação com influências externas, como as novas formas de produção do conhecimento científico. Nessa perspectiva, é oportuna a sociologia dos fluxos informacionais e seu viés socioeconômico, como assinala Castells (2007, p. 264, acréscimo nosso), pontuando que “[...] o processo de trabalho informacional é determinado [em boa parte] pelas características do processo produtivo informacional”. O autor já apontava que, desde os anos 90 do século XX toda a força de trabalho, incluindo-se aí o trabalho intelectual do docente universitário, vem sendo impactada em grande medida pela sociedade em rede, criando os chamados ‘empregos móveis’ ou ‘escritórios virtuais’ e viabilizando tarefas executadas de casa (em *home office*) e o crescimento do ensino a distância (EAD), em suas múltiplas formas e com fortes consequências à Educação superior,

como aponta Castells (2007, p. 268-269). Cabe considerar também para estudos futuros, como se dão as políticas de internacionalização na Educação superior neste século XXI, em especial na área de Educação e também evitarmos conclusões equivocadas a respeito. Como assinala Knight (2011), deveria haver nestes PPGes uma política sistêmica e contínua para ampliar ações e concretizar o processo de internacionalização efetiva, possibilitando a inserção concreta de alunos estrangeiros e docentes visitantes a tais programas e seus projetos de pesquisa e intercâmbio internacional, consolidando os saberes criados em parceria com os docentes brasileiros.

4. Objetivos

4.1 Objetivo principal

O objetivo central da pesquisa é caracterizar, a partir de seis PPGes brasileiros analisados entre 2007 e 2016, as características da produção científica de seus docentes e coautores, com o uso de um método misto (quanti e qualitativo), além de alguns indicadores sociais relacionados às trajetórias sociais, estratégias acadêmicas e relações entre *mestres* e *discípulos*, com base nas teorias de Pierre Bourdieu para a área de Educação no Brasil.

4.2 Objetivos específicos

- Fornecer dados analíticos que sirvam de subsídios a uma análise reflexiva e dados cienciométricos da produção científica dos seis PPGes analisados entre 2007 e 2016, mas sem um viés do tipo funcionalista ou neoprodutivista, comumente encontrado em análises correlatas para as Humanidades. Isto é, caracterizar tal produção pelas tipologias de documentos publicados e estabelecer correlações entre as trajetórias sociais e os índices de produtividade e diversidade de saberes no campo da Educação;
- Aferir o grau de inserção e visibilidade de artigos científicos em Educação dos seis PPGes e indexados nas bases de dados internacionais: *ERIC* e *Web of Science* e nos portais regionais SciELO e RedAlyc, além do *Google Acadêmico*; e identificar as Linhas de pesquisa centrais dos PPGes investigados, afim de analisar as temáticas importantes destes programas em Educação, neste início do século XXI (2007-2016);
- Oferecer elementos que auxiliem o aperfeiçoamento das análises de avaliações conduzidas pela Capes nos PPGes do país, com a descrição de suas peculiaridades e a diversidade da ciência produzida no campo científico da Educação.

5. Hipóteses

1. A hipótese central é que as diferentes trajetórias sociais e estratégias empreendidas pelos docentes em Educação no Brasil possui forte correlação com o aumento da produção científica individual destes com seus pares e discípulos em trabalhos com 2 ou mais autores sobretudo a partir de 2013, ano inicial da penúltima avaliação Capes considerada, entre os seis PPGEs selecionados.
2. Observou-se que na década de 2007 a 2016 - por meio das trajetórias sociais e estratégias acadêmicas - a ascensão acadêmica de professoras do campo da Educação quanto ao prestígio acadêmico relativo e um acúmulo de capital científico. Isto se dá, dentre outros fatores, pelas dinâmicas sociais e habilidades delas no enfrentamento de adversidades e a resiliência ao conciliarem a carreira científica com a vida familiar, em um maior esforço por ampliarem sua produtividade científica. Houve uma maior concentração das professoras nos 1º e 2º quartis da amostra, tornando-se as professoras parte da *elite docente* ou '*dominantes*', como a define Bourdieu (2013a).
3. Os indicadores sociais observáveis ao campo acadêmico da Educação demonstram uma heterogeneidade de trajetórias e estratégias empreendidas pelos docentes ainda que a colaboração científica de docentes cresceu no período de 2007 a 2016. E como parte das 'regras do jogo' onde estas relações se ensejam e por uma lógica de interesses distintos, como assinala Bourdieu (2003a, 2013b, 2017) no caso da educação francesa,

6. Metodologia da pesquisa

Este capítulo descreve a metodologia usada em distintas etapas e como esta é explorada e composta, por meio de um método que possa ser mais apropriado ao campo das Humanidades e da Educação, pela complexidade dos objetos de análise e as principais questões dessa tese. A metodologia empregada nesta investigação foi o uso de um método misto (análise quanti e qualitativa) por meio de três etapas da pesquisa, no prazo exequível:

- a) análise documental das avaliações Capes dos seis programas de pós-graduação em Educação, selecionados três períodos distintos de avaliações da Capes: duas trienais (de 2007-2009 e 2010-2012); e uma quadrienal (2013 a 2016), como parte do objeto de estudo desta pesquisa (BRASIL, 2017b);
- b) análise cienciométrica da produção científica dos 389 docentes entre 2007 a 2016, pertencentes a seis PPGEs cuja avaliação quadrienal da Capes (2013 a 2016) foram os

seguintes: quatro PPGEs com nota 7 (excelência): UERJ, UFMG, UNISINOS e PUC-RS; e outros dois PPGEs com nota 5: o da UFF e o da USP, escolhidos pela importância histórica e tradição de pesquisas de ambos e que formaram vários docentes e demais doutores e mestres em Educação, com a delimitação de um período historicamente situado. A coleta de dados permitiu, entre outros, a análise cienciométrica de algumas das tipologias da produção científica produzida pelos docentes em Educação neste século XXI; e

- c) mapeamento e problematização de certos indicadores sociológicos para a caracterização das trajetórias e percursos acadêmicos dos docentes desta amostra, com base em certas categorias teóricas de Bourdieu (1976, 2013a, 2013b).

O uso do método misto aqui adotado foi inspirado nos estudos de Johnson e Onwuegbuzie (2004), Ferrare (2011), Moscoso (2017) e Creswell (2010). No seu uso, o investigador necessita problematizar aspectos importantes e instigar o espírito crítico com certa disciplina na interpretação dos dados textuais, demográficos, estatísticos e cienciométricos existentes, aliados à familiaridade com o tema discutido e a aplicação conjunta desses métodos.

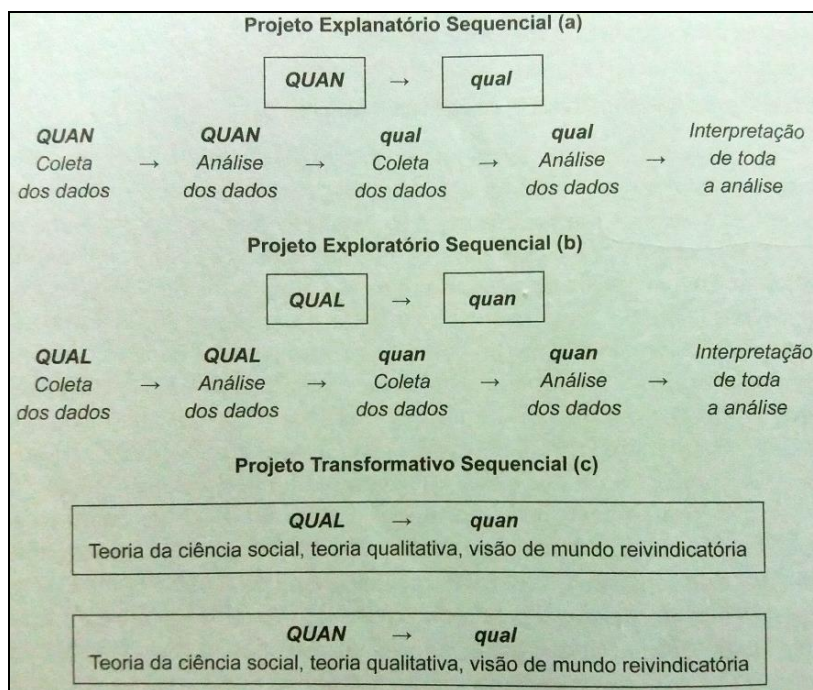
Creswell (2010) e Moscoso (2017) destacam a importância da utilização dos métodos mistos feita de modo crítico para manejar uma análise com dados quantitativa, além de indicadores qualitativos da carência docente no caso, para oferecer elementos importantes à explicação dos fenômenos sociais envolvidos na atividade docente na pós-graduação do país. Como Creswell (2010) aponta,

os problemas abordados pelos pesquisadores das ciências sociais e da saúde são complexos. [...] Por fim, pode-se obter mais *insights* com a combinação das pesquisas qualitativa e quantitativa do que com cada uma das formas isoladamente. Seu uso combinado proporciona uma maior compreensão dos problemas de pesquisa. (CRESWELL, 2010, p. 238).

Segundo o mesmo autor (CRESWELL, 2010, p. 239), “muitos estudos de pesquisa têm incorporado a pesquisa de métodos mistos nas ciências sociais e humanas em diversos campos, como [...] as ciências no ensino médio (Houtz, 1995) e novos livros são lançados”. Os métodos mistos também possibilitam obter indicadores sociais qualitativos (demográficos, sociológicos etc.) e quantitativos (dados cienciométricos e estatísticos), que possam surgir até de modo concomitante, cuja natureza permite até rever os objetivos específicos e mesmo as hipóteses da tese, como característica de outras pesquisas usando de métodos mistos, reforça Creswell (2010, p. 242). Empregou-se o método misto para criar e analisar dados

quantitativos e qualitativos de modo sequencial e/ou semi-sequencial na fase de coleta de dados, como aponta o quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Projetos em ordens sequenciais exploratórias ou transformativas, com uso de métodos mistos na pesquisa



Fonte: Creswell (2010, p. 241).

Os métodos mistos recebem diversos nomes, relata Creswell (2010, p. 241): *integração, síntese, multi-métodos, mixed methods, metodologia mista* ou *métodos mistos* - sendo o último termo o mais adotado em anos recentes, segundo Bryman (2006) e Creswell (2010). Sua importância consiste em oferecer um panorama geral da diversidade da produção técnico-científica em Educação com suas nuances ou peculiaridades, a partir de dados dos seis PPGs, objeto desta pesquisa, com o rigor metodológico necessário para uma investigação de cunho exploratório. Fez-se o uso de um mapeamento cienciométrico e de outros indicadores observáveis, pelo uso de três softwares de domínio público e uma plataforma: o *scriptLattes* (SCRIPTLATTES, 2016), para extração da produção científica existente, além do software *Gephi* para representação gráfica de dados e dados da plataforma genealógica Acácia⁷.

⁷ A plataforma Acácia foi concebida com o intuito de documentar as relações formais de orientação no contexto dos PPGs brasileiros e disponível pelo site: <http://plataforma-acacia.org/>.

Uma outra parte dos métodos mistos adotados consistiu em um estudo documental das avaliações conduzidas pela Capes dos seis programas analisados, como parte da análise qualitativa destes. Adotamos, como terceiro vetor, a identificação das trajetórias sociais e parte das estratégias acadêmicas conduzidas pelos mestres ou docentes, a partir de indicadores sociológicos extraídos, em parte, com o auxílio do *scriptLattes* e, em parte, pela compilação documental de outros indicadores, obtidos na plataforma Acácia (<http://plataforma-acacia.org/>). Isso nos permitiu o exame genealógico dos 389 *mestres e aspectos dos discípulos* formados por tais docentes ao longo de suas trajetórias acadêmicas. Tais indicadores, como variáveis combinadas, permitiram a leitura crítica de dados referentes não apenas às produções científicas dos docentes e os novos saberes produzidos, como às trajetórias acadêmicas destes, enquanto concretização de determinados capitais cultural, político e científico individual na área da Educação. Além do uso do método misto para obtenção de indicadores das trajetórias sociais docentes, houve a preocupação quanto à interpretação de dados quanti e qualitativos obtidos para as análises conduzidas. E cujos resultados apresentados adiante, respeitando-se os limites dessa pesquisa, não permitiu um estudo etnográfico que expusesse as narrativas autobiográficas docentes, porém considerada e critica outras categorias sociológicas do campo científico, como aponta Bourdieu (BOURDIEU, 1976, 2003a, 2011a, 2013a, 2017). Ao refletir sobre as formas de análise e possíveis usos da cienciometria, Bourdieu (2017) fez ressalvas que seguem atuais, quanto aos usos dos métodos quantitativos neste tipo de análise e suas preocupações. Para ele (2017),

a cienciometria [...] fornece aos administradores científicos os meios aparentemente racionais para gerir a ciência e os cientistas e para dar justificações de alcance científico a decisões burocráticas. Dever-se-ia, em especial, examinar os *limites* de um método que se apoia em critérios estritamente quantitativos e que ignora as modalidades e as funções muito diversas da referência (podemos ir ao ponto de colocar entre parêntesis a diferença entre as citações positivas e as citações negativas). Apesar das utilizações duvidosas (e por vezes deploráveis) da bibliometria, estes métodos podem servir para construir indicadores úteis no plano sociológico, como fiz em *Homo Academicus* (1984, p. 261) para obter um índice de capital simbólico. (BOURDIEU, 2017, p. 28, grifos do autor).

É a partir destas prerrogativas preocupadas com o uso crítico da cienciometria e as ressalvas feitas pelo pesquisador francês, que esta pesquisa científica se assenta. Porém, a investigação não focará uma categoria, o '*capital simbólico*' dos docentes em profundidade, mas sim outras: o capital científico, as estratégias acadêmicas, a produção científica concorrencial e as trajetórias sociais dos docentes. Isto é, ela se ocupa da constituição deste

meio social, bem como das tipologias existentes dos dados cientiométricos extraídos e alguns indicadores sociológicos deste ‘novo’ *Homo Academicus* em que se configura o campo da Educação no Brasil no século XXI – ao menos nesta década (2007 a 2016). Tal análise nos permite, dentro de certas limitações nesta investigação exploratória, transpor a esfera quantitativa diante dos resultados gerados e relacioná-los com as características das trajetórias docentes e, portanto, dos capitais científico e cultural produzidos em Educação e reconvertidos, logo em seguida, em: formas de dominação e (re)produção de saberes; mostra das diferentes formas de distinção entre os docentes dos programas analisados; explicitação de algumas das formas de capital científico e simbólico de modo plural e identificação das estratégias acadêmicas e trajetórias, pelos direcionamentos de cada docente durante sua carreira – por linhas de pesquisa, quantidade e natureza das publicações, sejam tipológicas, sejam abordagens teórico-metodológicas etc. Estas são, ao menos em parte, representadas pela produção científica destes docentes segundo as ideias e teorias de Bourdieu (2002, 2003a, 2013a, 2013b).

6.1 Questões teórico-metodológicas das pesquisas sobre a Educação superior

Esse capítulo discute questões metodológicas, éticas e particularidades nas pesquisas sobre a pós-graduação em Educação, como elementos importantes - para além dos aspectos simplificadores de uma pesquisa experimental. A análise da produção da ciência dos 6 PPGes investigados usa de ferramentas cientiométricas e se dá em um determinado contexto social existente. Conforme aponta Weber (2006) em suas considerações preliminares sobre o método científico, é da observação da realidade intrínseca e extrínseca ao mundo acadêmico que nos cabe

[...] duas obrigações importantes. Em primeiro lugar: em cada momento trazer [...] à consciência do leitor e à própria *quais* os critérios segundo os quais a realidade é medida e o juízo de valor é derivado, em vez de fazer o costumeiro, ao introduzir uma mescla imprecisa de valores de toda espécie que mascaram os conflitos entre os ideais e levam a buscar oferecer “a cada um o seu”. (WEBER, 2006, p. 24, grifo do autor).

E porque não há uma pesquisa *dita* social sem considerar-se as diferentes influências da internacionalização do conhecimento, a globalização e regulação de mercados e outras características extrínsecas, como a ampliação de mercados no ensino superior e a regionalização da produção científica em Educação, isto carrega certo viés, por maior que seja a pretensão por uma neutralidade científica. Como corroboram Bourdieu (2002), Santos (2005) e Weber (2006), nenhuma ciência *é de todo neutra*, o que encerra uma certa

contradição e oferece um “norte” a todos: até que ponto são as ciências válidas à resolução de problemas de boa parte das sociedades com fortes desigualdades, sobretudo aos menos privilegiados ou favorecidos? E um “norte” porque uma vertente considerável de cientistas políticos e sociais, filósofos e comunicadores têm esta consciência e lutam em pró de uma ciência mais aberta, crítica, coletiva e reflexiva por si própria, como alternativa ao eurocentrismo e cujos investigadores compreendem os diferentes processos de globalização e identitários em países da América Latina, para além de uma corrente neoliberal.

A interpenetração dos agentes sociais na análise do campo científico (os docentes, pesquisadores, coautores, instituições, órgãos de fomento etc.) necessita de rigor, dada a sua importância na análise geral de dados envolvendo todos os docentes dos seis programas selecionados, sendo quatro deles avaliados como excelentes pela Capes. Como bem discorre Weber (2006) em seu ensaio “*A ‘objetividade’ do conhecimento nas ciências sociais*”, certos problemas sociais não podem ser solucionados por meio de determinações técnicas ou metodológicas. Como afirma o autor,

critérios de valor reguladores podem e *devem* ser objeto de *controvérsia*, porque o problema atinge a região das questões gerais de *cultura*, [...] entre “interesses de classe”, *mas também entre “concepções de mundo”* – sem prejuízo [...] de *qual* concepção de mundo o indivíduo defende torna-se decisiva, entre outras coisas – mas em muito alta escala – o grau de afinidade eletiva entre ela e o seu “interesse de classe” - admitindo-se aqui esse conceito só aparentemente unívoco. (WEBER, 2006, p. 20, grifos do autor).

E por mais “neutralidade” que se queira impor em uma ciência social, maior é o equívoco de uma práxis científica de todo neutra, pois o pesquisador está inserido num contexto social e político, demarcado historicamente: o do Brasil e sua esfera acadêmica expressa em certos juízos e valores, a partir de uma dada *concepção de mundo*. Como aponta Bourdieu (2002), o verdadeiro papel de cientistas na nova ordem mundial, em entrevista ao *Le Monde Diplomatique*, caracteriza-se por uma

[...] dicotomia nas mentes das pessoas mais instruídas, especialmente nas ciências sociais, o que me parece bastante fatal: a dicotomia entre [...] aqueles que se dedicam ao trabalho científico, o que é feito por métodos aprendidos para o benefício de outros cientistas, e aqueles que cometem e estão sem o seu conhecimento. A oposição é artificial e, de fato, você tem que ser um cientista autônomo que trabalhe de acordo com as regras da academia para produzir um conhecimento comprometido. [...] Essa reserva,

[...] tem consequências sociais muito sérias. Pessoas como eu, que são pagas pelo Estado para fazer pesquisas, devem guardar cuidadosamente os resultados de suas pesquisas para seus colegas e não para o coletivo social? (BOURDIEU, 2002, p. 139)⁸.

Aquilo que deveria preocupar mais os investigadores e motivar práticas metodológicas rigorosas na formulação de políticas públicas pode se traduzir na luta por encampar um fim social, sem a "fuga para a pureza inocente" sobre a qual discorre Bourdieu (2017), uma vez que não é usado um método ou teoria cientificamente reconhecida forte no campo científico. Faz-se, pois, necessária uma reflexão crítica sobre os estudos de Sociologia da Educação e Ciências Sociais em geral aos pesquisadores destes campos científicos, em prol da ampliação de políticas sociais mais justas. Assim, se a maior parte da ciência produzida é acrítica em nome de uma *neutralidade pseudocientífica*, acaba implicitamente por aceitar as imposições e dicotomias que envolvem as regras do campo acadêmico, ao qual tais pesquisas pertencem e assim, reforçam mais ainda suas desigualdades no Brasil e demais países latino-americanos. Usam de teorias e/ou métodos considerados incompletos ou parciais para desvelar a complexidade da realidade do mundo contemporâneo e da Educação.

Essa investigação exploratória faz uso, por um lado, de métodos mistos por meio da análise quantitativa com dados estatísticos, demográficos e cienciométricos e, por outro, de natureza qualitativa, com a análise documental das avaliações dos PPGes feitas pela Capes (de 2007 a 2016) e das trajetórias docentes. Tal metodologia tem sido cada vez mais aceita e empregada por correntes de pensamento como a teoria crítica da Educação, como apontam Ferrare (2011), Moscoso (2017) e Creswell (2010), ainda que haja críticas a este método (HOWE, 1988). Conforme relatam Ferrare e Apple (2015), é significativo frisar que o uso dos métodos mistos considera a multidimensionalidade e multidisciplinaridade dos estudos educacionais comparativos da Sociologia da Educação. Ferrare e Apple (2015) por sua vez, tecem críticas às teorias de Bourdieu ao afirmarem que

embora o trabalho teórico de Bourdieu avance nossa compreensão da qualidade relacional da vida social, em praticar suas construções metodológicas de espaços de campo, muitas vezes utilizou lógicas de linearidade (por exemplo, a distribuição do volume e composição do capital em dimensões de modo linear). [...] os analistas relacionais devem utilizar abordagens topológicas que permitam interpretações regionais de

⁸ Tradução livre do autor.

significados e práticas que poderiam ser perdidas através de representações lineares de espaços de campo. (FERRARE; APPLE, 2015, p. 55).

Porém, não há como generalizar os enunciados de natureza sociológica da ciência, pois esta pesquisa se debruça no mapeamento de um mercado de bens simbólicos complexo que caracteriza o campo acadêmico, cercado por disputas e lutas por poder e maior status acadêmico, conforme enfatiza Bourdieu (2009a). Feita essa ressalva, não se pretende induzir os leitores ao afirmar que esta tese se furte de juízos de valor na produção de um novo saber, ou seja, nunca há uma neutralidade absoluta nas Humanidades, pois o cientista depara com questões e dilemas sociais complexos do mundo contemporâneo. Por isso, dentro de seus limites, a pesquisa busca ser o mais isenta possível, nas questões relacionadas à constituição do campo científico na Educação superior. A interpretação das disputas de classe e o caráter dinâmico e subjetivo das concepções de mundo ao objeto de investigação se impõem através do senso crítico e um distanciamento sempre necessários. Não há como interpretar este objeto, sem pensar em determinismos que se possa incorrer. Como assinala Morin (2001),

todas as interpretações deterministas, redutoras, trivializantes têm em comum, por um lado, a ignorância do complexo das condições negativas/permisivas favoráveis ao conhecimento e à idéia autônomas [...]; de resto, é aterrador ver o ódio suscitado entre os autores, os inventores e os criadores dessa desindividualização pela própria idéia de autor [...]. Repitamos: a sociologia não pode ser considerada uma concepção que exclui o indivíduo [...], deve implicá-lo e explicitá-lo. (MORIN, 2001, p. 95).

Portanto, a sociologia do conhecimento, em particular, encontra-se inserida nas Humanidades, do mesmo modo que as diferentes acepções desta se confundem no interior de qualquer discurso científico, afinal tais acepções ressignificam na contemporaneidade, conforme o objeto social analisado. A proposta desta tese é realizar uma análise crítica que permita o diálogo entre as fases da metodologia empregada (qualitativa / quantitativa ou mista) e diferentes visões relacionadas à interpretação das estratégias de docentes e seus discípulos (futuros docentes) e por intermédio dos capitais científico, simbólico e cultural adquiridos pelo indivíduo. Estão aí inclusos os papéis e trajetórias docentes, onde a autoridade científica de cada um é relativa, conforme o contexto histórico e social dos seis PPGEs investigados. Estes movem-se em suas dinâmicas sociais diante de diferentes contextos culturais, conflitos relacionais ou de proximidade entre as posições teóricas e políticas ocupadas por docentes de cada PPGE. Existem elementos do uso da metodologia mista que permitem cruzamentos de dados sociológicos escolhidos para investigar estes docentes, indo

além de meros estudos documentais e estatísticos - tradicionais na cienciometria - ao se estabelecerem relações com as teorias sociais aqui adotadas.

Quanto à atuação dos docentes em Educação, notamos certa proximidade entre as ideias de Ferrare (2011) e Bourdieu (BOURDIEU, 2005) pois conforme o primeiro, há

uma tensão contínua entre os acadêmicos críticos e os acadêmicos positivistas da educação e das ciências sociais em geral. Essa tensão envolve debates [...] sobre o que se pode conhecer e como se pode conhecer, além de debates políticos relativos aos interesses de quem é mais bem atendido por determinados modos de investigação e compreensão. Esses [...] têm consequências importantes para a pesquisa da Educação e sobre como os atores educacionais e criadores de políticas agem (ou não agem) [...] na análise de resultados. (FERRARE, 2011, p. 512).

A preocupação qualitativa dessa tese é pensar a realidade da Educação superior brasileira e a conformação do campo da Educação, usando-se do pensamento reflexivo de Pierre Bourdieu sobre este campo científico. O que inclui todos os demais agentes sociais envolvidos em diferentes dimensões políticas e sociais (BOURDIEU, 2008, 2013a). Os docentes realizam luta contínua para ampliar os seus poderes simbólicos, sociais e políticos constituídos e envolvidos na batalha entre si e também contra a lógica da reprodução mercantil de saberes do campo acadêmico – ainda que parte desta seja inconsciente, no contexto brasileiro atual. Neste, os docentes contribuem em maior ou menor grau na consolidação de um grupo de pesquisadores dentro das linhas de pesquisa existentes, formando, assim, um novo *ethos* social da educação brasileira, como apontam Bourdieu (2009a, 2009b, 2011b) e, aqui no Brasil, Catani (2000).

O estudo exploratório justifica-se pela intenção de compreendermos *como e de que modo* os seis PPGes pesquisados se inserem no mundo globalizado e suas peculiaridades, isto é, além das questões locais diante da amostra considerada. Quer-se compreender a lógica do campo da Educação naquilo que a difere dos demais campos científicos, ou os pontos em comum. Para tanto, a pesquisa segue o cronograma detalhado no quadro 4:

Quadro 4 – Etapas do projeto de pesquisa

Fase I - 2018												
Etapas	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
Levantamento bibliográfico												
Leitura e análise de textos importantes												
Elaboração da tese à Qualificação												
Leituras adicionais para a pesquisa												
Fase II – 2019/2020												
Etapas	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
Seleção de novos textos												
Análise da literatura em cienciometria em Educação												
Geração de dados cienciométricos												
Fase III: 2021 / 2022												
Etapas	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
Escrita e revisão da tese												
Estudo de avaliações Capes dos 6 PPGEs												
Análise das trajetórias e indicadores sociais												
Revisão crítica de resultados obtidos												
Elaboração de considerações e revisão final da tese												

Fonte: Elaborado pelo autor.

Buscou-se traçar uma caracterização de saberes produzidos pelos docentes, além de incluir certos dados sociológicos, demográficos e gerais das Universidades dos PPGEs analisados, como as trajetórias sociais de *docentes/mestres*, que somados são elementos centrais nesta investigação. Partiu-se de certas categorias bourdieusianas de análise sociológica do conhecimento, de forma a auxiliar a caracterização das pesquisas e saberes

conduzidos e quais as novas questões emergentes, fornecendo alguns insumos à uma epistemologia do campo da Educação, ainda que parcial.

Em termos metodológicos, cabe uma ressalva importante nesta tese, pois os dados extraídos com auxílio do software *scriptLattes* dos currículos Lattes (<https://lattes.cnpq.br/>) não permitem realizarmos uma diferenciação além daquela dita biológica, isto é, docentes do ‘sexo masculino’ e ‘sexo feminino’ - nomeados então como professores e professoras, como nos esclarece o estudo sociológico de Johnson (1997, p. 205-206), como limitação desta pesquisa. Dessa maneira, não havendo como identificarmos a orientação sexual de docentes ou questões de gênero – à guisa de exceção às ponderações teóricas de autores no capítulo 7 da tese. Aliás, em muitas pesquisas na área de Educação fazem uso do termo “gênero”, sem um rigor metodológico claro. Busca-se então mais adiante, problematizarmos certos matizes sociológicos da carreira das professoras, a partir dos novos papéis sociais desempenhados ao longo de suas trajetórias. Existem pesquisas sobre gêneros que problematizam aspectos do cotidiano familiar e profissional ligadas às trajetórias de professoras na Educação superior, existem trabalhos etnográficos ou que usaram de narrativas (auto)biográficas. Cabe a leitura sobre estas questões de estudos como de Bruschini (2007); Sousa (2008); Guedes (2008); Yannoulas (2013); Macedo (2019) e Araújo (2019). Houve meticoloso trabalho para a apresentação dos dados cienciométricos, estatísticas e demais indicadores sociais nesta análise, pois como ressalta Bourdieu (2010) é no caso do uso de análises estatísticas diversas que

[...] também aqui o monoteísmo é rei. Assim [...] ele dá a arrogância da ignorância a aparência de um fundamento metodológico: a mais elementar sociologia da sociologia ensina que, frequentemente, as condenações metodológicas são uma maneira de tornar a necessidade em virtude [...]. *Haveria que se analisar a retórica da apresentação dos resultados que, quando se transforma em exibição ostentatória dos dados, dos processos e dos procedimentos [busca] encobrir erros elementares de construção do objeto, e [...] suscita muitas vezes a desconfiança [...]* (no sentido duplo) de uma forma de evidência. (BOURDIEU, 2010, p. 26, itálico nosso).

6.2 Seleção da amostra

A seleção da amostra envolveu o mapeamento de parte da produção de saberes mais representativa às Ciências Humanas desta produção científica dos 389 docentes de 6 PPGes

analisados no período de 2007-2016, isto é, uma década. Sendo que a avaliação 2013-2016 da Capes da plataforma Sucupira (BRASIL, 2017a)⁹, balizou a escolha dos PPGEs para esta tese exploratória, pois era a última disponível no início desta tese. Foi feito um levantamento prévio de preparação dos dados envolvidos, com o auxílio do software *scriptLattes*¹⁰. Concluiu-se que um período maior inicialmente pensado causaria a inexecutabilidade da tese, pois haveria uma grande massa de dados a ser tratada e coube-nos planejar com auxílio de um estatístico, os aspectos mais relevantes e demonstráveis diante de prazos e métodos conduzidos nesta tese, algo reforçado por diversos autores, como Soriano (2004).

A amostra geral constitui-se em 4 PPGEs que receberam nota 7 pela avaliação Capes de 2013 a 2017 (de excelência): UERJ, UFMG, UNISINOS e PUC-RS; e outros dois PPGEs com nota 5: o da UFF e o da USP. Estes foram escolhidos pelas respectivas importâncias históricas e tradição em pesquisas, uma vez que formaram vários docentes e demais doutores e mestres. A análise documental é delimitada por três avaliações da Capes referentes aos seis programas avaliados: duas avaliações trienais (de 2007 a 2009 e de 2010 a 2012) e uma quadrienal (de 2013 a 2016), que juntos compreendem uma década (de 2007-2016).

Assim, estes objetos de análise são uma parte significativa dos melhores PPGEs *stricto sensu* em Educação no Brasil, no período. Para identificação dos respectivos corpos docentes dos seis PPGEs escolhidos, extraiu-se as listagens de cada a partir dos sites oficiais destes cursos, entre agosto e dezembro de 2018. No caso do PPGE da FE-USP, cabe frisar para fins metodológicos, que foram escolhidos somente os docentes *que apresentavam produção científica ativa e/ou orientavam alunos/discípulos* em seus mestrados e doutorados até o mês de junho de 2018. Portanto, vale a ressalva de que, em relação a este PPGE desde tal data, os subtotais por departamento e o total geral de docentes alterou-se logo nos anos seguintes, com a inclusão de novos docentes credenciados e a saída de outros professores seniores que ou aposentaram ou foram descredenciados por este programa de pós-graduação. (CATANI, 2020, mensagem pessoal). Por esta razão, a listagem completa da amostra difere do quadro docente deste PPGE no ano de 2021, chegando-se à seguinte amostra descrita na tabela 2:

9. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.xhtml>.

10. Este gerou em parte, o Anexo I com a adição de um algoritmo exclusivo para esta tese, desenvolvido pelo autor do software *scriptLattes* e agradeço imensamente ao Prof. Jesús P. Mena-Chalco por sua contribuição à esta pesquisa.

Tabela 2 – Totais de docentes de cada um dos PPGEs analisados

Instituição	Docentes	Nota do PPGE
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	46	7
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS São Leopoldo)	16	7
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	96	7
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)	17	7
Universidade de São Paulo (USP)	157	5
Universidade Federal Fluminense (UFF)	57	5
Total	389	-

Fonte: Dados compilados pelo autor, identificados entre abril e dezembro de 2018.

Devido ao rigor metodológico necessário, realizou-se a exclusão do grupo de pós-doutores e não docentes integrantes destes PPGEs, uma vez que este grupo não pode compor o público-alvo da amostra, pois são docentes *não pertencentes ou de instituições externas*, porém concluíram seu pós-doutoramento em uma das instituições dos 6 PPGEs avaliados. O que provocaria a distorção das contagens de produção científica e demais indicadores considerados, invalidando os dados desta amostra geral.

Tornou-se imperiosa, enfim, a problematização do objeto de estudo para compreendermos utilizando-se da sociologia do campo científico, para caracterizar-se as trajetórias percorridas, as estratégias acadêmicas e a relação destas com as produções científicas dos docentes da amostra, enquanto “produtos” dos percursos sociais percorridos por estes agentes. Complementa e se interpõe à avaliação crítica de resultados cientiométricos no período de 2007 a 2016, a análise documental e a análise do perfil e das trajetórias sociais dos 389 docentes, subdivididos em 4 grupos ou quartis. Tal correlação com certos indicadores sociológicos, através do uso de método misto (quanti/qualitativo), permitiu uma discussão crítica do panorama geral destes PPGEs, de modo a possibilitar traçar-se em linhas gerais a constituição do *Homo Academicus em Educação* no Brasil.

Como assinalam Medeiros, Mello Neto e Catani (2015), há vários aspectos que o cientista deve ter em mente ao realizar um estudo exploratório desta natureza, pois

informações técnicas como vieses, seleção das amostras, estimativa de erro etc. são negligenciadas, fazendo com que o discurso se desloque do campo estatístico para outros campos com bastante descaracterização. Neste sentido, muitas são as possibilidades de omissão: desde desconsiderar a origem e a forma de coletar os dados, passando pela propagação de

probabilidades estatísticas como equivalente à verdade absoluta. [...] A incapacidade analítica da maioria dos leitores permite ao produtor [...] a total omissão das notas técnicas e, até mesmo, a não informação do real propósito do estudo. (MEDEIROS; MELLO NETO; CATANI, 2015, p. 136-137).

6.2.1 Softwares utilizados

Foram utilizados os seguintes softwares na geração de dados cienciométricos da pesquisa: a) o software livre *scriptLattes* versão 8.13, com sua parametrização e compilação de dados cienciométricos “brutos”, a partir dos currículos Lattes de todos os 389 *docentes/mestres* da amostra; b) a interface VirtualBox versão 5.1.28¹¹, software livre que permitiu a execução do *scriptLattes* em Linux versão Ubuntu 18.13¹²; c) a linguagem de programação Python versão 3.6.5.3; d) o software *Gephi* versão 0.9.2¹³ para a geração de grafos e tabelas e apresentação de certos dados de colaboração entre autores em Educação.

A compilação foi feita a partir da criação de listagens com os identificadores únicos de docentes dos PPGEs avaliados, extraindo-se os dados destes de respectivos currículos Lattes. Os resultados brutos gerados são apresentados em páginas HTML visualizáveis, além de oferecer dados exportáveis a partir do *scriptLattes* a outros softwares aqui utilizados, como o *Gephi* nos formatos GDF (*Geos Dictionary File*), CSV (tabelas legíveis com o Excel) ou JSON. Assim, obteve-se a extração de dados ao mapeamento cienciométrico e, em etapa seguinte, a criação de grafos, tabelas e gráficos segundo as tipologias de documentos escolhidas, a partir da produção científica para análise e interpretação das linhas de pesquisa existentes, ou da colaboração intrainstitucional e outros dados da análise geral de cada um dos 4 quartis de docentes. Isto, combinada à exposição das trajetórias e estratégias acadêmicas destes. Estas são constituídas e construídas socialmente *pelas* e *dentro* das relações sociais existentes, muitas vezes imprevisível e irregular ao longo do período analisado, pois derivaram da dinâmica das relações entre estes agentes do campo científico, abordadas no capítulo 7 e cujos critérios e resultados da avaliação cienciométrica são expostos no capítulo 11 em diante. No caso do software *Gephi*, usamos esta ferramenta para uma visualização de

11 Para a tarefa foram consultadas informações do site: <http://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2013/03/descubra-como-instalar-o-virtualbox-e-seu-pacote-de-extensoes-e-facil.html>.

12. Disponível em: <https://www.ubuntu.com/download/ubuntu-kylin>.

13. Disponível para download em: <https://gephi.org/users/download/>.

parte dos dados referentes à ciência produzida na área de Educação. Alguns estudos demonstraram o uso eficaz dos softwares *scriptLattes* e *Gephi* combinados, objetivando-se a representação visual de produções científicas em outras áreas, como apontam Autran, Borges e Mena-Chalco (2015) e Giordano, Bruning e Bordin (2017).

6.3 Coleta de dados e análise cienciométrica

Para possibilitar a realização de uma análise crítica dos dados, foi feito um mapeamento pela compilação da produção científica de modo semiautomático dos seis PPGEs das seis universidades escolhidas no período de 2007 a 2016 com o uso dos softwares *scriptLattes* e *Gephi*, a partir das listas de docentes compilados de cada um destes programas, entre agosto e dezembro de 2018. Após testes prévios com a compilação de dados destes através do *scriptLattes*, concluiu-se que um período maior inicialmente pensado - como de 2000 até 2019, causaria a inexecuibilidade da tese, dada a grande massa de dados que deveria ser tratada. Foi necessário, em etapa posterior, o retrabalho ou “limpeza” desses dados, de forma a apresentá-los de modo o mais coerente possível usando-se do pensamento sociológico criativo, no sentido de que nos fala Wright Mills (1972).

Metodologicamente, foi levada a cabo a análise cienciométrica pela categorização de cinco tipologias de publicações científicas dos docentes da amostra, apresentadas a seguir:

- I. *Artigos científicos*, subdivididos em: a) Artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais; Idioma principal; número de autores ou sexo do autor; e quantos foram publicados em coautorias (por 2 mais autores);
- II. *Livros no todo* publicados de todos os docentes, com eventuais coautorias de discípulos;
- III. *Capítulos de livros*;
- IV. *Trabalhos completos de congressos* e demais eventos científicos;
- V. *Textos publicados em jornais e revistas de divulgação e demais produções artísticas*.

Como critério metodológico seguinte, foram atribuídos diferentes pesos às formas ou tipologias de trabalhos científicos para definição das *posições relativas ocupadas* pelos docentes, num ranking segundo a produtividade destes e de forma a evitar o viés normativo ou quantificador. Adotou-se como critério de pontuação destas, o que segue:

Tabela 3 – Pesos atribuídos às tipologias de produção científica em Educação à pontuação geral de docentes e caracterização do *mainstream* da área

Tipologias de produção científica selecionadas (ou o <i>mainstream</i> em Educação)	Peso atribuído
PA x n1 - Nº de artigos científicos publicados, indexados ou não em 1 das bases de dados internacionais e no Portais Scielo e Redalyc	3,5
PL x n2 - Nº de livros publicados	3,5
PC x n3 - Nº de Capítulos de livros publicados	1,8
PE x n4 - Nº de Trabalhos completos publicados em eventos científicos	0,6
PA x n5 - Nº de Textos publicados em jornais, revistas de divulgação e outras produções artísticas	0,6
PG – Total da pontuação da produção científica docente dos PPGEs	10,0

Fonte: O próprio autor.

Os pesos às tipologias de documentos não deixam de ser, conforme Bourdieu (2013a) aponta, uma “pontuação artificial”, de forma a ajustar-se estes ‘pesos relativos’ à natureza e importância relativas dos trabalhos produzidos em uma avaliação em Educação adequada e inserida nas Ciências Humanas. Este é inspirado no Sistema de Avaliação Externa das Instituições de Educação Superior (BRASIL, 2006) e com adaptações, criado em 2004 e produzido pelo SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. E não se limita à avaliação da produção científica, mas sim “[...] o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações” (INEP, 2015).

Portanto, os critérios ou pesos adotados trazem consigo as características de uma *doxa*¹⁴ relativa à teoria dos campos de Bourdieu (1996), ao permitir o uso de certas regras consensuais à realidade das avaliações da Capes aos PPGEs no Brasil. Para realizarmos comparações e permitir uma interpretação mais equânime da produção de saberes dos docentes de cada PPGE, tem-se como núcleo central desta produção científica, ou *mainstream*

¹⁴ Doxa (em grego: δόξα) significa crença comum e desta se originaram palavras modernas como ortodoxo e heterodoxo. Foi usada por retóricos gregos como ferramenta à formação de argumentos através de opiniões comuns, em oposição ao saber verdadeiro ou ‘*episteme*’. Leia ainda aspectos da *doxa* mais relevantes a esta pesquisa em ‘Vocabulário Bourdieu’ (CATANI et al., 2017).

da área, as seguintes tipologias de produção científica existentes¹⁵: a) Artigos científicos; b) Livros completos; c) Capítulos de livros; d) Trabalhos completos publicados em eventos; e) Textos publicados em veículos de divulgação e demais produções artísticas.

Cabe aqui tecer duas observações importantes: em primeiro lugar, quanto aos *livros completos e capítulos de livros* publicados, considerou-se esses tipos de publicação com o maior peso e equivalentes entre si, se consideramos a área da Educação e nas Ciências Humanas. E cujo peso destes deveria ser diferente ao comumente adotado pela Capes em suas avaliações, porém válida e adequada a outras áreas como as Ciências Exatas; em segundo lugar, no caso de *textos publicados em textos de jornais, revistas de divulgação e demais produções artísticas* publicadas pelos docentes, estas foram reunidas em uma única categoria para proporcionar uma desambiguação quanto aos pesos atribuídos a estas.

Pois um livro ou capítulos de livros levam nas Ciências Humanas, meses e mesmo anos para serem publicados e o maior impacto e relevância destes na área de Educação, uma vez que influenciam a construção e produção de novos saberes às novas pesquisas em pós-graduação e mesmo de graduação desta área - ainda que existam '*livros e livros*' e sejam qualitativamente distintos. O peso único atribuído a artigos científicos e livros completos publicados e outro, um pouco menor aos capítulos de livros, mesmo que arbitrário ou artificial, permitem uma mais avaliação mais condizente com a área. E evitamos as "práticas viciadas" nas comissões de avaliação da Capes, comum em outras áreas e que sobrevalorizaram os artigos científicos. Cabe ressaltar que as tipologias consideradas formam o que nomeamos de '*corpus central*' ou '*mainstream*' do estudo: artigos científicos, livros, capítulos de livros, trabalhos completos em eventos e textos publicados em jornais/revistas e demais produções artísticas.

Para análise do desempenho dos docentes e suas trajetórias acadêmicas de cada PPGE nos 3 períodos de avaliações da Capes aqui considerados, isto é, de 2007-2009; 2010-2012 e 2013-2016, estabeleceu-se uma divisão por *quartis de docentes* - embora artificial e tomou-se como critério o ranking geral segundo a pontuação e respectivos pesos atribuídos a cada tipologia da produção científica (conforme a tabela 3), sendo divididos em:

¹⁵ Para tanto, o Anexo I somente foi possível pela inclusão de um algoritmo específico à esta tese, feita pelo autor do *scriptLattes*, o Prof. Jesús P. Mena-Chalco, o qual agradeço imensamente.

- ✓ Um grupo de 50 docentes, formando uma ‘elite’ ou grupo “*dominante*”, entre os melhores colocados num ranking geral, segundo a pontuação atribuída às diferentes produções científicas e seus pesos;
- ✓ Outros 3 *quartis*, cada um dos quais com 113 docentes, totalizando o universo de *docentes* pesquisado, ou seja: $(113 \times 3) + 50$ docentes = 389 docentes.

Assim, temos o 1º quartil com 50 docentes que conformam a *elite entre as elites* ou os dominantes; seguidos pelos pertencentes aos 2º, 3º e 4º quartis (com 113 docentes cada). Vale frisar também, que é feita a análise, dentre os artigos científicos publicados no período pelos PPGES, aqueles indexados nas mais relevantes bases de dados à área de Educação: *ERIC*¹⁶ e *Web of Science* e nos portais de revistas regionais de acesso aberto *SciELO* e *RedAlyc*. Para a aferição de dados de citação e o impacto de livros e artigos publicados na área. No caso dos portais SciELO e RedAlyc, estes possibilitam maior circulação de saberes por meio de artigos com notas Qualis Periódicos da Capes mais altas de revistas na América Latina, países ibéricos (Portugal e Espanha) e alguns países africanos cujo idioma oficial é o português (Angola, Cabo Verde e Moçambique). Essas fontes informacionais auxiliaram a obtenção de indicadores cienciométricos na área, como indicadores de análise das trajetórias docentes, cujos resultados são discutidos nos capítulos 12 e 14. A técnica cienciométrica exigiu, após a extração de dados pelo *scriptLattes*, realizar uma etapa de “limpeza de dados”, a fim de eliminar inconsistências e interpretações errôneas na análise e às conclusões da pesquisa.

Além disso, foi considerado o índice H¹⁷ dos 389 docentes, compilados entre 24 e 30 de outubro de 2021, uma vez que este traduz quase todas as trajetórias de docentes, como *outro indicador de produtividade*, buscando-se maior equanimidade destes, sendo neste caso não limitado temporalmente, mas sim de toda a trajetória docente. Nesse sentido, o total de citações recebidas por determinado docente, no caso do *Google Acadêmico* não envolve apenas o período em questão, pois não há condições de “filtro” por datas. Além disso, o

¹⁶ A base de dados ERIC Proquest© é a versão completa desta, sendo a mais relevante em Educação.

¹⁷ O índice H foi criado em 2005 por meio de algoritmo desenvolvido pelo físico Jorge Hirst pela Universidade da Califórnia, para melhor aferição das revistas em física de então e vendido logo em seguida à empresa Google. Este serve para aferir o impacto das pesquisas de um pesquisador, porém variável ao longo do tempo. O índice é calculado do seguinte modo: Se um autor possui um índice H=12, significa que tem ao menos 12 trabalhos sendo citados por no mínimo, outros 12 trabalhos técnico-científicos diferentes, gerando o valor "H" igual a 12.

índice H inclui *outros tipos de trabalhos científicos* para além dos artigos científicos, vale frisar. Daí a razão da validade e adequação de uso destes indicadores à avaliação da produção docente e dos próprios PPGes, como subárea das Ciências humanas. Este calcula, de modo quase simultâneo, a qualidade (pelo número de citações recebidas) e quase totalidade de produções científicas dos docentes ao longo do tempo, oferecendo-nos um panorama do progresso na carreira acadêmica destes e identifica aqueles com maior destaque (relativo) em Educação.

6.4 Indicadores sociológicos a partir dos seis PPGes analisados

Para compreender melhor as trajetórias sociais específicas dos sujeitos estudados, no caso dos docentes dos PPGes escolhidos dentro da Educação superior brasileira, o universo amostral busca ser representativo à área de Educação e seu *Homo Academicus* no Brasil contemporâneo, ao descrever certos traços constituintes das trajetórias sociais docentes, intrinsecamente ligadas às estratégias acadêmicas empreendidas pelos docentes investigados. As noções de trajetórias sociais são delimitadas pelos trabalhos de Hey (2008; 2015), que investigou em suas pesquisas um conjunto maior dos determinantes das trajetórias sociais, a partir de um grupo seletivo (e menor) de docentes da Educação e áreas correlatas. Com base nas categorias elaboradas por Hey (2008), a pesquisa buscou explicitar determinados indicadores das trajetórias acadêmicas e dos percursos sociais dos docentes dos seis programas analisados, apontados nos capítulos 12 e 13, além de diversos dados da produtividade acadêmica, incluindo-se aqueles extraídos da plataforma *Acácia*.

A pesquisa fez ainda um levantamento detalhado e delinea sete diferentes dimensões referentes aos percursos sociais dos 389 docentes, a saber:

- ✓ Carreira Acadêmica e outros cursos/indicadores no ensino superior:
 - I. Cursos realizados: Estabelecimento, local, ano de conclusão / duração;
 - II. Títulos obtidos: graduação, mestrado, doutorado, pós-doutorado, MBA Acadêmico;
 - III. Linhas de pesquisa: criação ou participação efetiva, representando suas temáticas.

Indicador de distinção acadêmica:

- IV. Bolsas de produtividade e pesquisa pelo CNPq¹⁸, recebidas por cada docente.

¹⁸ Dados declarados nos currículos Lattes com o uso do software *scriptLattes* até 2016.

7. Fundamentação teórica

Este capítulo fornece elementos para o embasamento teórico e mesmo metodológico desta investigação e apresenta uma discussão em torno de seu referencial teórico considerando-se certas categorias-chave na compreensão do *Homo Academicus* em Educação, pautada por teóricos e sobretudo em diferentes obras *de* e *sobre* Pierre Bourdieu, importantes à Sociologia da Educação e as questões correlatas ao contexto da Educação superior.

Foi conduzido um levantamento seletivo da literatura especializada, a partir das seguintes fontes de informação: as bases de dados *Web of Science*, *ERIC*, *SCOPUS*, *Portal de Busca Integrada da USP* (<http://www.buscaintegrada.usp.br>), além de artigos publicados no nos portais de revistas SciELO (<http://www.scielo.org>) de acesso aberto. Foram identificados então 386 trabalhos iniciais pertinentes ou com relevância teórico-metodológica à tese. Destes, selecionou-se 78 estudos pela sua importância ao corpo teórico-metodológico da pesquisa, sob a forma de teses, livros, capítulos de livros, entrevistas, trabalhos de congresso, artigos científicos e algumas reportagens de relevância no assunto. Valeu-se ainda de indicações preciosas sugeridas pela banca e o orientador, que permitiram melhor compreensão dos fenômenos e teorias sociais complexos, presentes no funcionamento do campo científico da Educação brasileira, sobretudo no início deste século XXI. As questões então suscitadas embasaram esta tese e se inspiraram nas obras *Homo Academicus* de Bourdieu (2013a), além de *Esboço de uma sociologia do campo acadêmico* de Hey (2008) entre outros, para problematizar e expor novas questões importantes e auxiliar no mapeamento das trajetórias dos docentes investigados.

7.1 O contexto da pós-graduação brasileira e o campo científico em tempos recentes

Este capítulo elenca as teorias-chave para a compreensão do contexto do Ensino superior brasileiro, dando-se ênfase aos aspectos peculiares da pós-graduação brasileira, buscando-se descrever e problematizar os principais aspectos da Educação superior e a globalização do ensino superior, inclusive na pós-graduação e as tendências neste século XXI, de uma crescente massificação e privatização deste, para citar dois fenômenos recentes e já reconhecidos nas várias sociedades, sobretudo no caso brasileiro.

Vivenciamos, portanto, um processo crescente de massificação e redução da qualidade do ensino ofertado e todas as suas perversidades num modelo de desregulamentação efetivado pela privatização da Educação superior no Brasil. A qual trouxe como consequência, a passagem de um ensino superior de elites para um *ensino superior de massas* nas sociedades

latinoamericanas, como observam Guzmán-Valenzuela (2017), Oliveira (2019) e outros. Segundo Altbach (2013), as tendências da globalização de diversas economias e o domínio do capitalismo liberal passaram a regular o ensino superior no século XXI. Estes fatores trouxeram sérias consequências e mudanças na educação superior. Neste século XXI, como destaca Altbach (2013, p. 22-ss.), pode ser assim caracterizada:

- A educação superior, em geral, diminuiu em qualidade. À medida que o acesso foi ampliado para grupos cada vez maiores na população, a preparação acadêmica e provavelmente a capacidade inata de diversos alunos, decaíram - ainda que tal fato seja questionável. Há também um menor valor gasto por aluno e as condições de estudo se deterioraram.
- Existe uma desigualdade ainda maior no Ensino superior em todo o mundo. Isso inclui as instituições acadêmicas, o acesso de estudantes e outros aspectos. As universidades no topo dos rankings, geralmente instituições estabelecidas, permanecem como de excelência e em muitos casos até melhoraram [sua produtividade]. Porém, instituições acadêmicas na base da pirâmide não melhoraram e estão até piores. Muitas destas estão a “exigir a absorção” de alunos, sobretudo no setor privado, com recursos humanos e instalações inadequadas.
- A massificação exige um sistema acadêmico diferenciado, dotado de instituições que atendam às necessidades e populações variadas - portanto, há mais heterogeneidade dentro das instituições. Muitos países ainda não criaram esses sistemas, embora possam surgir.
- Em média, a qualidade da profissão acadêmica se deteriorou. Um crescente número de acadêmicos não possui diplomas avançados e as pressões financeiras e outras tornaram as carreiras acadêmicas pouco atraentes aos "melhores e mais brilhantes" alunos.
- O setor privado, por sua vez, vem expandindo-se dramaticamente, e responde agora pela imensa maioria de matrículas em muitos países [como no Brasil], com notáveis exceções; a qualidade do novo setor privado é pobre e a globalização também produz realidades distintas que afetam o ensino superior. (ALTBACH, 2013, p. 22-24, tradução e acréscimos nossos).

De modo geral, a qualidade da Educação superior em países como Índia, Brasil e na América Latina em geral e todo o hemisfério sul, sofreram longos períodos de colonização e exploração. Consolidou-se uma relação direta entre um maior número de matrículas e a queda da qualidade do ensino superior, mesmo em instituições que conservam graus de excelência. Isso propiciou outro fenômeno: a ampliação das desigualdades advindas de alunos com menores capitais culturais, científicos e simbólicos presentes nos cursos de pós-graduação em

geral desta região. Assim, a queda geral desta qualidade vem propiciando a fuga das ‘mentes férteis’ ou melhores talentos aos países centrais do saber, situados em sua maioria no hemisfério Norte. E reforçando, em um ciclo vicioso, a queda de qualidade da pesquisa científica produzida no Brasil e sobremaneira nas carreiras de Humanidades, como asseveram Hey e Catani (2008). Além disso, como apontam os autores, houve um incremento ou excesso de doutores formado no Brasil que não se sustenta, pois

inexiste correlação entre a titulação adquirida e o correspondente posto no mercado de trabalho, pois formação e mercado são esferas sociais autônomas, reguladas de forma distinta e com lógicas de funcionamento próprias. (HEY; CATANI, 2008, p. 58, itálico nosso).

Diante disso, um fato novo e, em certo grau positivo, no caso de currículos dos PPGEs no Brasil, foi que a percepção social em docentes e discentes se aguçou, diante da crise da Educação superior. E, portanto, questões sociais antes pouco discutidas por essa espécie de ‘elite intelectual’ passaram a investigar tais temas, emergindo novas disciplinas na pós-graduação em Educação e nas ciências humanas em geral: questões relativas às novas diferenças identitárias e às outras formas de exclusão social mais recentes; a diversidade cultural de produções acadêmicas e artísticas na sociedade; problemáticas ligadas a grupos sociais vítimas de preconceitos sociais diversos na nossa sociedade, tais como os homossexuais e transexuais; a presença de alunos com diferentes habilidades ou deficiências - e que necessitam da educação especial; os grupos de raças minoritárias e aqueles, em geral, oriundos de classes sociais desfavorecidas, mas que eram pesquisados sob um outro olhar menos realista ou ‘romantizado’.

Estes últimos, como os grupos de negros, pardos e indígenas vêm sendo amparados desde uma política instituída no primeiro mandato do governo de Dilma Rousseff (2011-2014), proporcionando-lhes maior ingresso e, assim, ampliou o preenchimento de vagas para estes grupos raciais nas universidades, mais acentuadamente na graduação. Esta política de cotas lhes ampliou as chances de ingresso numa universidade. Segundo dados de 2018 (BRASIL, 2018a), de um total bruto de 8.450.755 milhões de matrículas ofertadas, foram destinadas 6,394 milhões aos cursos presenciais, enquanto 2,056 milhões destinaram-se aos cursos à distância na graduação (entre bacharelados, licenciaturas ou cursos tecnológicos), sendo que 11% foram efetivadas por alunos que se declararam pretos ou pardos.

Nota-se que este processo de inclusão foi aperfeiçoado nas universidades estaduais, porém de forma mais lenta. No caso da UNICAMP, em reportagem de Sangion (2019), “... tal grupo passou a responder em 2019 por 38,2% do total de alunos ingressantes na instituição”,

como parte da política federal recente do Ministério da Educação de adoção ao Programa de Ação afirmativa e Inclusão Social (PAAIS). Em relação aos alunos que se declararam pretos ou pardos na USP, dados do Censo do Ensino Superior apontam que “[...] em mais de dez anos, o número crescera 52% e o número total de alunos na universidade cresceu apenas 8%, todavia esta proporção ainda é baixa, pois passou de 11% para 15%”. (BRASIL, 2017c).

Há que se considerar também aqueles menos favorecidos economicamente e que estudaram em escolas públicas, durante todo o ensino médio e que, muitas vezes, buscaram ser favorecidos com as notas de exame no ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, pois este passou a compor a nota final dos vestibulares como uma forma de inclusão ao ingresso nas IES públicas brasileiras e por intermédio do SISU ou Sistema de Seleção Unificada, até o momento. E em percentual menor também nas IES privadas, com a concessão de bolsas de estudos desde 2004, sobretudo no primeiro governo de Luis Inácio Lula da Silva e estendida em 2009 em seu segundo governo, às IES federais brasileiras. Além disso, vivemos numa sociedade cada vez mais complexa e heterogênea, com os efeitos da globalização ou mundialização informacional há algumas décadas, com as novas noções de tempo e espaço: a simultaneidade das relações sociais e mediatizadas. Que engendram a formação de uma sociedade pouco transparente, que segundo Vattimo (2000), se caracteriza pela

intensificação das possibilidades de informação sobre a realidade [com o uso cada vez mais intenso das redes sociais] em seus mais diversos aspectos fazem com que a própria idéia de uma realidade seja cada vez menos concebível. Talvez seja cumprida [...] uma ‘profecia’ de Nietzsche: o mundo real, no final, torna-se uma fábula. Se temos uma idéia da realidade hoje, essa, em nossa condição de existência moderna tardia, não pode ser entendida [somente] como os dados objetivos que estão abaixo ou além das imagens que a mídia nos fornece. (VATTIMO, 2000, p. 128-129).

Vivemos hoje todos nós, como aponta Berticelli (2010), novas maneiras de construção cultural e de práticas, sem restrições estritamente locais ou físicas, na qual a educação e as transformações do meio comunicacional, por meio das redes sociais e da Internet, permitem a um só tempo a convivência virtual que invade o mundo privado e, portanto, mais complexa, engendrando um espaço novo e característico aos movimentos sociais, particularmente os ligados às desigualdades oriundas do sistema público educacional do país. A transmissão de saberes socialmente tem ocorrido com mudanças importantes na contemporaneidade, ainda que estas formas de transmissão sigam em essência as mesmas dos últimos cem anos: no início com forte dependência da condição familiar do aluno de pós-graduação ou futuro discípulo, de modo a facilitar ou não sua carreira acadêmica; e, em um segundo estágio,

motivados pelos mestres na formação de seus discípulos e cidadãos, em paralelo ao processo da inserção destes em grupos de pesquisa, visando-se estimular novas produções acadêmicas em um ambiente social propício.

Assim, as universidades sofreram mudanças sociológicas nos últimos anos, enquanto universo social: não são mais um ente isolado da sociedade e suas diferentes realidades e cada vez mais dialogam, convivem e estão sujeitas às disparidades sociais, desigualdades e diferentes formas de convívio e experiências sociais – tanto interna como externamente, por meio da influência e ações das novas mídias sociais e, em paralelo, às pressões crescentes por maior produtividade científica a todo custo. Este processo caracteriza-se como uma espiral onde mestres e alunos são continuamente pressionados e estão sob forte estresse, diante da crescente escassez de tempo e acúmulo de tarefas, que muitas vezes minam a inventividade e uma maior imaginação acadêmica, cuja dinâmica expõe condições desiguais na produção científica, de modo a privilegiar os já privilegiados.

Concomitantemente, nota-se uma tendência de consolidação de políticas neoliberais a esfacelar todas as iniciativas de ação de proteção de um Estado de bem-estar social, com reflexos nas pesquisas em Educação no país, como a diminuição recorrente das bolsas de pesquisa no período, causando maior elitização, por um lado, e exclusão social por outro no ensino superior, além de outros impactos negativos às pesquisas sociais na América Latina. Esta corrente neoliberal busca tornar a Educação superior algo ‘instrumental’, extremamente nociva à democratização do conhecimento e favorável à alienação social. Costa (2016) denuncia que

o neoliberalismo, para Foucault, não é [...] apenas um discurso que prega o Estado mínimo, a redução de direitos ou a privatização dos serviços públicos. Ele engloba todas essas medidas, mas tem uma dimensão mais profunda: [...] é uma nova técnica de governo das populações, que funda sua eficácia na capacidade de modelar os comportamentos subjetivos, de modo a exercer um controle sobre os indivíduos [...] imprimindo [...] uma nova normatividade baseada na concorrência, no cálculo do custo-benefício, na perseguição de lucros e na redução de prejuízos. [...] a originalidade do neoliberalismo é ser uma técnica de governo que engloba um sistema de normas interiorizadas pelos sujeitos e que os torna governáveis de uma maneira mais implícita e eficaz. (COSTA, 2016, p. 3-4).

Deste modo Costa (2016, p. 17-18) aponta de modo oportuno que as lições deixadas tanto por Foucault como Bourdieu servem-nos como guias, enquanto cientistas sociais, contra a apatia causada pelo pensamento neoliberal e que enseja remodelar toda a visão de mundo. Eles estimularam vários intelectuais no sentido de se manter a noção das condições históricas,

materiais, sociais e político-culturais específicas deste século XXI, ao reintroduzir a noção da história social e das lutas de classes e mesmo de povos, assim desconstruindo a visão acrítica. E guiada pelo ‘encantamento’ e alienação social vividos no cotidiano de sociedades como a brasileira, cuja economia aponta tendências à ampliação de oligopólios ou monopólios de mercado na Educação superior (PEREIRA, 2020). Mas que intelectual social é este que deve ser inventado? Bourdieu (2002) vai então mais além nesta reflexão, ao afirmar que

nos parece que o pesquisador não tem escolha hoje: se ele está convencido de que há uma correlação entre as políticas neoliberais e as taxas de delinquência, destas com as taxas de criminalidade e todos os sinais de que Durkheim teria chamado anomia, como ele não poderia denunciá-las? [...] Ele deve inventar um novo papel que lhe é muito difícil: [...] de resistirem à política neoliberal. [...] Em particular, instrumentos contra o efeito simbólico exercido pelos ‘especialistas’ envolvidos das grandes empresas multinacionais. (BOURDIEU, 2002, p. 139).

Esta corrente neoliberal acarretou prejuízos específicos aos PPGEs pelo decréscimo de sua qualidade, segundo apontam estudos sob diferentes ângulos: a do campo informacional pela formação de monopólios mundiais de bases internacionais e seus efeitos nocivos aos fluxos da produção científica, descrita por Amorim (2002); as mudanças na educação superior descritas por Barreyro e Rothen (2011), Macedo Gomes (2014), Azevedo, Catani e Hey (2017) e Barreyro (2018), que problematizam a internacionalização e a crescente importância política aos rankings internacionais pelas universidades; a expansão massiva da Educação superior pelo setor privado em escala global e suas consequências. Catani (2019), em outro estudo, explicitou os novos modos de regulação e batalhas na produção do conhecimento na Educação superior; já Bógus, Yazbek e Wanderley (2004) e Sawaya et al. (2008) tratam da questão das desigualdades sociais ao analisar esta questão, diante da forma de expansão da rede do ensino superior no país.

Diante dos fatores apontados, deve-se contextualizar o fenômeno a partir da perspectiva de uma análise macrossocial da *mundialização* ou globalização de economias e sociedades, onde se configuram novas formas de interconexão e influências nas decisões tomadas por outros países (isto é, nos contextos regional e global) e as mudanças nas estruturas sociais que tornam estas desigualdades ainda mais nítidas, de quando observaram Ianni (2004) e Hirst e Thompson (1999), pois estas diferenças e a pobreza mundial não pareciam assim tão evidentes. E estas mudanças impactaram as pesquisas em Educação, além de uma guinada neste século XXI, para um modelo de governança neoliberal e de relações de maior exploração entre as nações, suas economias e seus modelos de Educação superior.

7.2 A constituição do *Homo Academicus* em Educação: suas estratégias, disputas, trajetórias e modos de distinção entre os mestres

Este capítulo discute, para além das métricas cientiométricas e das formas de avaliação empreendida pela Capes quanto à qualidade dos cursos dos PPGEs oferecidos como sendo passíveis de questionamentos e certas incursões sobre a natureza social do *Homo Academicus* no campo científico da Educação. Paralelamente, nota-se a noção advinda do senso comum e uma percepção errônea da sociedade, segundo a qual o campo da Educação ainda não satisfaz a todas as demandas sociais da realidade brasileira. Neste capítulo e nos capítulos 10 e 11, são apresentadas nuances de questões que permeiam a ação social dos pesquisadores em Educação, onde trazem à tona debates e operacionalizam diversas propostas sociais, sejam de natureza sociológica, educacional, histórica ou filosófica, para contemplarem as distintas arenas e esferas envolvidas. E que nos permitiu aprofundar as problemáticas existentes da realidade brasileira, como parte de suas estratégias acadêmicas para obtenção de certo *destaque* no cenário nacional. Isto fica evidenciado tanto pela análise cientiométrica deste campo científico, como na análise de indicadores sociológicos dos 6 PPGEs brasileiros investigados, de modo a desmentir algumas ideias oriundas do senso comum. Busca-se evidenciar novas formas de como se relacionam os atores sociais do campo (docentes, discípulos e demais atores externos), por intermédio de suas trajetórias, e como estas estão inseridas na lógica da produção acadêmica no período de 2007 a 2016 em particular, ou seja, em um *momento historicamente situado*, visto que este processo social caracteriza-se por um duplo eixo: as afinidades eletivas e, ao mesmo tempo, as disputas sociais por maior capital intelectual, político e simbólico entre os agentes sociais envolvidos, segundo Bourdieu (2003a; 2011b). As pressões deste *modus operandi* dos docentes do meio acadêmico pela busca de maior produção e visibilidade científica e suas consequências – positivas ou não aos PPGEs que permeiam uma “nova ordem social” globalizada, onde destaca-se o papel central do conhecimento e da informação, como assinala Castells (2007), ao nos auxiliar a compreensão destas relações sociais no contexto das regras do campo científico, como assinala Bourdieu (2003a).

Ressalte-se que o docente contemporâneo pensa o outro com base na constituição daquilo que este é (o seu “*self*”) e a partir do interesse particular cada vez mais arraigado nas sociedades, muitas delas crescentemente neoliberais ou conservadoras neste século XXI, onde este aporta algo a si mesmo, sem pensar o *eu* como ponto de reflexão para se constituir *a partir do outro*. Este contexto contemporâneo promove aos atores sociais em Educação cada vez mais a individualidade (pelo seu ego ou ‘*alter ego*’), tendendo a sublimar novas práticas

que imprimem o “novo individualismo” de um mundo globalizado à carreira dos mestres/docentes e, em menor grau, à de seus *discípulos*. Esta é reificada pelo “ter” (*ter* capital social, *ter* capital científico, *ter* capital político e *ter* capital simbólico), algo muito próprio do sistema capitalista estruturado, que se arraiga no campo científico pela nova lógica da ciência neoprodutivista. Assim, tanto Giddens (1990) e Elliott (2018) apontam mudanças sociais sofridas entre os sexos no mundo moderno, sua posição na família e no casamento (e a crise desse), além do surgimento das novas identidades e gêneros, além das novas questões raciais de docentes e alunos negros ou afro-americanos, fatores estes condicionantes à pesquisa da ciência, pelas mudanças introduzidas em suas relações sociais. É a partir da visão sociológica atual de Norbert Elias (1994) que temos uma definição deste “novo individualismo”, com a introdução da ideia de certa autonomia de indivíduos:

[...] atualmente a função primordial do termo ‘indivíduo’ consiste em expressar a ideia de que todo ser humano do mundo é ou deve ser uma instituição autônoma e, ao mesmo tempo, de que cada vez mais o ser humano é em certos aspectos, diferente de todos os demais, e talvez deva sê-lo. Na utilização desse termo, fato e postulado não têm uma linha divisória clara. É característico [...] que as diferenças entre as pessoas, sua identidade-eu, sejam mais altamente valorizadas do que aquilo que elas têm em comum, sua identidade-nós. A primeira suplanta a segunda. (ELIAS, 1994, p. 130).

Dessa forma, é em nome de maior autonomia ou de um ‘novo individualismo’ que tal processo se manifesta nas sociedades contemporâneas, com a existência dos ‘*desejos do eu*’ e o “*status do eu*”, num processo que se sobrepõe ou se intercala com os interesses coletivos da instituição e de seus PPGs, como indicam recentes estudos da sociologia, psicanálise e psicologia, como os de Giddens (1990), Boholavsky (1991), Bedran (2003), Coleta e Coleta (2007) e Elliot (2018). Para Giddens (1990),

os indivíduos hoje em dia se envolvem ativamente com as oportunidades e os perigos que surgem [...] e o divórcio é inegavelmente uma crise para o si mesmo, envolvendo dor, perda e luto. No entanto, muitas pessoas [...] tomam medidas positivas para resolver os dilemas emocionais gerados. [...] Além de lidar com assuntos financeiros e questões subjacentes à criação dos filhos [...] colocam em jogo um envolvimento emocional com o si mesmo. Mapear o território do passado (onde as coisas deram errado, oportunidades perdidas etc.) e do futuro [...] envolve a experimentação de um novo senso de si mesmo. (GIDDENS, 1990, p. 38-40).

E Elliott (2018, p. 467) complementa este ao asseverar que o cerne deste ‘novo individualismo’ pode ser assim caracterizado:

[...] fascinação cultural e pressão institucional para a autorreinvenção. A

cultura da reinvenção, própria desta época, traz profundas consequências para a reorganização das relações entre o si mesmo e a sociedade. Em termos sociológicos, o “novo individualismo” tem um recorte externo e interno. O triunfo da globalização está no fato de não operar apenas em um eixo horizontal [...] e fundamentalmente - em um eixo vertical, reorganizando identidades e forjando o *ethos* do novo individualismo ao seu serviço (ELLIOTT, 2018, p. 467).

Este contexto social traz uma problemática do ponto de vista do “fazer ciência”: como este novo ‘eu’ tem contribuído na construção de uma nova ciência coletiva, do ponto de vista sociocultural? Ressalte-se que aqui não se apela a egocentrismos e variações de “exacerbação do self” do ser humano¹⁹, mesmo que este não seja um fato social novo, conforme já descrevera Durkheim (1893/2004). Esta condição nos conduz à percepção de haver problemas nas formas de relacionamento social nas universidades, que têm culminado em maior distanciamento e fragilidade dos laços sociais em construção no cerne do campo científico. Isto pode trazer diversas consequências, levando o indivíduo a lutar em nome de uma “nova autonomia” à sua pesquisa, modificando as formas de colaboração e trazendo, portanto, maior dificuldade na consolidação de grupos de pesquisa enquanto coletivos - e aos docentes emergentes ou *os dominados*, mas não para aqueles já consagrados que, enfim, conhecem as “regras do jogo”. Então, como os atores sociais passaram a agir em meio à presença de um individualismo em suas variadas formas, em diferentes fases de sua carreira? Uma explicação parcial válida é sua origem em um modelo de violência simbólica perpetrada pelo Estado moderno, conforme observam Bourdieu e Wacquant (2005):

es ciertamente una por la que tengo una gran simpatía intelectual, de hecho está basada en la psicología histórica de un gran proceso histórico real, la constitución de un Estado que monopoliza progresivamente primero la violencia física y después - esto es lo que yo quiero añadir con mi trabajo actual sobre la génesis del Estado - la violencia simbólica. No es éste el lugar para discutir todo lo que me separa de Elias más allá de nuestro acuerdo sobre un pequeño número de principios fundamentales, por lo general derivados de Durkheim o de Weber. (BOURDIEU; WACQUANT, 2005, p. 144).

Assim, o *Homo academicus* no contexto da Educação no Brasil deste início do século XXI, remete-nos a um ator social que conduz uma ‘nova’ ciência de modo extremamente

¹⁹ O que equivaleria a confundirmos o “novo individualismo” na maioria das sociedades com o ser egocêntrico por excelência, como aponta o senso comum.

dinâmico e pautada por lutas sociais internas e externas crescentes, além de interesses distintos. Este *Homo academicus* também não deixa de ser o produto do campo acadêmico (e social) dentro do contexto da educação globalizada e pelas presenças tanto de um exacerbado individualismo e, em certos momentos, quanto por atos de violência simbólica perpetrados pelas instituições envolvidas e pelo Estado. Este novo contexto poderia ser caracterizado, então, como em certo grau excludente, tendendo a refrear uma maior produção de novos conhecimentos de uma parte considerável dos *discípulos*, possuidores de diferentes níveis de capital cultural, social e econômico, embora estruturalmente determinados? Não há elementos (ainda) para afirmar a existência de uma relação direta de *causa e efeito* na Educação superior e nos seus PPGs, mas podemos sustentar a ideia de um fenômeno de formação de ‘novos’ *docentes/mestres* como atores sociais no século XXI. Isto é, dessa maneira, impacta no agir docente envolvendo uma gama de intelectuais que, em parte, forma a elite produtora de ciência na sociedade brasileira e vem se transformando gradativamente nos últimos anos, sobretudo na área de Educação.

A transformação deste ator social preserva, porém, o seu caráter elitista por formas de seleção meritocráticas. E desconsidera parte dos pós-graduandos, que venham a ser potenciais futuros discípulos e novos mestres beneficiados, como as descobertas dos capítulos 12 e 13 parecem sugerir, por intermédio de indicadores cienciométricos e das trajetórias docentes. Todavia, algumas destas formas parecem ser quase que, como única exceção, muito justas, pois surgiram com o programa de produtividade em pesquisa visando à consolidação de alguns docentes e conduzido pelo CNPq - nos níveis 1A, 1B, 1C, 1D válidos por 4 anos - e no nível 2, válido por 3 anos, todas estas julgadas por comitês de assessoramento do referido órgão. O que cabe questionar é: a concessão de bolsas aos bolsistas de produtividade não redireciona os docentes para novas condutas ou estratégias acadêmicas, quando atingem esta nova fase da trajetória acadêmica como novo patamar de prestígio acadêmico? Para responder em parte esta questão e fomentar outras, destacam-se as pesquisas sobre o perfil acadêmico docente, conduzidas por Ramos e Razera (2017) acerca de docentes bolsistas em ensino de ciências; e o de Nascimento (2016) sobre as trajetórias das elites dominantes ou consagradas e sua produção acadêmica em Educação, além do estudo sociológico de Hey (2017) sobre parte desta elite consagrada, observando-se o microcosmo da Academia Brasileira de Ciências.

As bolsas de produtividade de modo pouco equânime, por sua vez, permitem que pequena fração ou *elite docente* obtenha vantagens competitivas, ao poderem dedicar mais tempo à escrita de novas publicações nas instituições acadêmicas às quais estão vinculados –

como parte de um ‘ethos’ do *Homo Academicus* brasileiro, a reiterar privilégios e minimizar restrições de técnicas, espaços ou lugares e tempo, como descritas por Milton Santos (1997). Portanto, essa elite é formada por uma minoria dentre os *mestres/docentes* e alguns dos discípulos que seguem a carreira docente. Ambos os grupos estão sujeitos portanto, a recursos limitados em suas pesquisas. Delinear, então, quais são as propriedades sociológicas, estruturais e políticas, além das características de certo campo científico, implica compreender a definição dada por Pierre Bourdieu (2003a). Segundo este,

o campo científico, enquanto lugar de luta política pela dominação científica, que designa a cada pesquisador, em função da posição que ele ocupa, seus problemas, indissociavelmente políticos e científicos e seus métodos, estratégias científicas. [...] Não há ‘escolha’ científica – do campo da pesquisa, dos métodos empregados, do lugar de publicação; ou, ainda, escolha entre uma publicação imediata de resultados parcialmente verificados e uma publicação tardia de resultados plenamente controlados - que não seja uma estratégia política de investimento objetivamente orientada para a maximização do lucro científico, a obtenção do reconhecimento dos pares-concorrentes. (BOURDIEU, 2003a, p. 126).

Deve-se destacar também que esta forma de capital permite “com o decorrer do tempo, a obtenção de créditos econômicos e políticos, mas é mais frequente observar agentes dotados de um elevado capital temporal obterem capital científico sem se investir fortemente na produção científica”, aponta Ragouet (2017, p. 69). Ao investigar como os docentes se comportam visando ampliar seus capitais simbólico, científico e social, Ragouet (2017) descreveu o campo científico caracterizado por duas dimensões interligadas: espaço e tempo, na lógica da produção de saberes, inserida nas lutas intrínsecas de qualquer campo científico nas trajetórias docentes. Para ele, este se caracteriza por ser

um espaço concorrencial e, ao mesmo tempo, como um espaço de integração social. [...] Ele [Bourdieu] distingue duas formas de capital: um, 'temporal', remete a uma espécie de poder institucional sobre os meios de produção e reprodução; enquanto outro 'científico', está vinculado ao reconhecimento dos pares. [...] Essas duas formas de capital conhecem diferentes leis de acúmulo: um, adquire-se pela produção de contribuições [...] ao progresso da ciência, enquanto o outro obtém-se pela estratégia política e institucional [...] [*deve-se destacar*], que "... o capital científico pode permitir, com o decorrer do tempo, a obtenção de créditos econômicos e políticos, mas é mais frequente observar agentes dotados de um elevado capital temporal obterem capital científico sem se investir fortemente na produção científica”.

(RAGOUET, 2017, p. 68-69, itálico nosso).

A esta noção de Bourdieu apontada²⁰ (BOURDIEU, 1975, p. 91-92) se sobrepõe a noção mais ampla de como se dão as disputas entre docentes nas esferas política e social e de lutas entre os pares - inclusive dentro de um mesmo PPG, numa corrida para concretizar as publicações científicas que resultem em maior prestígio. Como expõe Ragouet (2017):

[...] A estrutura do campo científico [...] resulta, por sua vez, das lutas anteriores e vai orientar as estratégias de cada um. [...] Bourdieu opõe dois tipos de estratégias correspondentes a duas categorias de pesquisadores: os *dominantes desenvolvem 'estratégias de conservação'*, tendo em vista a perenidade da ordem científica; de outro lado, *Bourdieu coloca os 'recém-chegados' que, desprovidos ou muito precariamente dotados em capital temporal e científico, implementam, seja 'estratégias de sucessão', [...] seja 'estratégias de subversão' que têm a ver com escolhas arriscadas suscetíveis de redundar em uma 'redefinição dos princípios de legitimação e da dominação'*. (RAGOUET, 2017, p. 69, itálico nosso).

O campo científico da Educação - como outros campos das Humanidades, ao contrário daquilo que aparenta, é também um espaço de conflitos e lutas por maior *status acadêmico* e/ou maior prestígio simbólico (reconhecimento dos pares) e/ou político, onde grupos duelam entre si. Um exemplo se dá quando, ao buscarem novos recursos em órgãos de financiamento de pesquisas, governamentais ou privados, obterem maior capital econômico enquanto atores sociais do campo científico. Isto é mais um privilégio entre outros, que certos grupos de docentes atingem em relação aos outros, uma vez que as verbas às pesquisas científicas nas Humanidades em geral estão cada vez mais finitas e exíguas. Cabe ressaltar que, mesmo neste contexto, alguns grupos se sobressaem e têm maior sucesso numa corrida pela manutenção de seu status social e científico sempre dinâmico. Daí que uma minoria consegue publicar um maior número de trabalhos científicos, oriundos destas verbas de financiamento (não exclusivamente) e como parte de projetos em andamento ou já existentes. Embora seja uma descrição peculiar do cotidiano de docentes, esta, em parte, se assenta e alicerça-se no processo de dominação e as formas de reprodução social dos dominantes perante os docentes mais novos na carreira, denominados desafiantes ou '*challengers*' (Bourdieu, 2013a). Para entendermos como se forma as trajetórias percorridas pelos *mestres* dos PPGs analisados,

²⁰ Publicada originalmente na revista *Sociologie et Sociétés*.

um conceito balizador é a *noção de espaço social* de Bourdieu (2013a, 2013c) e apontada por Hey (2007), como sendo

a extensão do grupo dos indivíduos pertencentes em que se dão determinados jogos sociais, nos quais as noções de campo (onde se produzem os *enjeux* [as questões] de poder, e de capitais (atuantes para ali triunfar), são alguns dos instrumentos epistêmicos necessários para a sua construção. (HEY, 2007, p. 89, acréscimo nosso).

O espaço social destes docentes, enquanto agentes sociais, é assim delimitado de forma muito irregular, pois trazem consigo um prestígio acadêmico variável, mas relativamente estável do ponto de vista sociológico – sobretudo se considerado um curto período histórico situado - como é o objeto desta pesquisa. A isso somam-se as outras formas de capital entre os *docentes/mestres*: acadêmico, científico, político e mesmo simbólico, resultantes (em parte) pelos saberes produzidos em determinada área. A luta neste espaço social se dá pelo ajustamento social aos colégios invisíveis e/ou seus pares diretos e quanto maior a concentração de prestígio científico em virtude do acúmulo de níveis de excelência e produtividade por poucos dos *mestres/docentes*, menor é a ‘margem social’ de ascensão aos docentes desafiantes ou ‘*challengers*’, que buscam ocupar um ‘lugar ao sol’ nesta esfera social, cada vez mais globalizada pelos fluxos de conhecimento científico, aponta Castells (2007, p. 264-266). A aplicação à pesquisa de certas técnicas cienciométricas, auxiliada pelo uso do software *ScriptLattes* e outros indicadores complementares permitiu-nos caracterizar o mapeamento das trajetórias sociais dos *docentes/mestres* e, explicitar em alguns casos certas disputas por poder, no campo científico da Educação. Como descreve Hey (2007, p. 90), o mecanismo “[...] posiciona o pesquisador no espaço construído de diferenças, sendo que estas estão produzidas pela definição do conjunto finito das variáveis atuantes”.

É importante ressaltar que, em relação aos dominantes, Bourdieu já questionava a responsabilidade social destes perante seus colegas e para a sociedade; aos dominados, inflama por lutarem contra os pilares da dominância política imperante, de modo a propiciar o debate igualitário diante de uma variedade de questões da vida social e cotidiana do país e mesmo as grandes decisões da universidade. Tal dominação é marcada também por um *habitus* característico, oriundo de relações sociais em um sistema estruturante e que estruturam as relações de convívio científico gerais da Universidade. Aponta Valle (2007) que

se a polícia e a justiça são o braço visível da repressão simbólica, os intelectuais e jornalistas são frequentemente sua cabeça. São eles que [...] passam seu tempo a atuar na manutenção da ordem moral e simbólica, substituindo a função ideológica e carismática tradicionalmente exercida pelos padres. Seus silêncios, suas omissões, suas abstenções são tão

significativas quanto suas ações. Mesmo se dizendo de esquerda, eles vivem como liberais e [...] aparecem como ‘intelectuais proletaróides’ (para usar a categoria de Weber), dissimulando a ligação entre ação e interesse, entre as práticas dos agentes e os objetivos que perseguem, mais ou menos conscientemente. (VALLE, 2007, p. 130).

Como descrevem também outros autores, inclusive Bourdieu (2011a, 2013a), é justamente esta influência da esfera política pautada por posições neoliberais típicas desta década do século XXI nas universidades que pendem a favor daqueles que já se encontram no poder e abusam do prestígio e autoridade – ao menos parte dos atores sociais – sendo maus exemplos de nosso contexto no cerne do campo científico. Isto acaba por perpetrar uma violência simbólica ímpar à Educação superior de qualidade e agudiza o processo de exclusão direta ou indireta crescente das camadas menos favorecidas de nossa sociedade, em nome de uma “economia de escala” e “retenção de gastos”, como assinala Valle (2007).

Nota-se, então, um abuso de parte dos docentes ao usar de seus capitais político e simbólico – e, mesmo que seja difícil sua evidência, através de ações subliminares. Esse movimento está desarticulado de uma crítica construtiva a proporcionar, na prática, maior colaboração dos colégios invisíveis em que estes agentes sociais atuam, inclusive nos PPGes analisados, como um “*produto*” das batalhas e lutas desiguais, no âmbito do campo científico. Portanto, os docentes que ocupam postos de destaque, geralmente atuam de modo favorável à manutenção de poderes, a um sistema de dominação e de influência social perante os demais agentes sociais do campo científico: funcionários administrativos, alunos e *discípulos*, docentes desafiantes e outros pesquisadores ligados à vida de sua universidade, como uma das estratégias para perpetuarem o poder, como “um mundo à parte” dos problemas sociais investigados – ou a *universidade endemoninhada(!)*, como nos relata Fetizón (2012).

Mas há sempre as exceções “de praxe”, de docentes e intelectuais que brilhantemente lutam por um Brasil menos desigual e pelo desenvolvimento pela e na Educação superior. Não por coincidência, estes vêm cada vez mais expondo suas vozes, demarcando as fraquezas e dilemas da sociedade nas diversas mídias sociais, além de jornais impressos, televisão etc. Salvo situações incomuns, estes docentes oferecem seu conhecimento contra a manutenção da ordem social estabelecida, de um *status quo* dominante e esfrangalham os meios pelos quais as elites e os dominantes – muitos da política - se camuflam ou exacerbam seu poder social. O próprio Bourdieu certamente foi um destes, odiado em certos momentos pela mídia na França. Para Bourdieu, a noção e o conceito de hierarquia social nas disputas de poder e interesse, bem como a relação destas com práticas de investigação e as descobertas científicas adquirem ainda maior importância nas universidades. Como frisa o autor (BOURDIEU, 1975):

a cada momento, existe uma hierarquia social dos campos científicos (as disciplinas) que direciona as práticas e, particularmente, as ‘escolhas’ de ‘vocação’. No interior de cada um dos campos há uma hierarquia social dos objetos e métodos de tratamento. As discussões sobre a prioridade das descobertas opõem, em mais de um caso, aquele que descobriu o fenômeno desconhecido sob a forma de uma simples anomalia ou falha nas teorias existentes, e aquele que faz do fato desconhecido um fato científico novo inserindo-o numa construção científica irreduzível ao dado bruto. (BOURDIEU, 1975, p. 117-118).

É a partir destas descobertas que os docentes (também) demarcam qual espaço social ocupam em seu campo científico, obtendo maior ou menor destaque trazendo-lhe uma nova posição diante do conjunto dos agentes sociais atuantes, muitas vezes refletidas por meio de suas novas publicações científicas. Isto é, a relação social entre docentes e seus coautores – bem explicado na obra *Homo Academicus* (BOURDIEU, 2003), é constituída também por um fenômeno chamado de “coautoria endógena”: aquela que inclui a própria instituição em que o docente está vinculado à autoria original do estudo publicado, concretizada muitas vezes pela aliança com seu(s) discípulo(s) ou colega docente de seu PPGE. Além deste fator, há os trabalhos publicados em parceria com uma ou mais instituições externas que podem até pautar as novas relações entre *mestres* e *discípulos* e novas tendências de investigação. Então, as relações entre mestres e discípulos vêm-se transformando. Para Waquet (2010),

a ciência é cada vez mais empreendimento coletivo, e os artigos são crescentemente em coautoria, alguns com numerosos coautores. A ordem dos nomes tem significado: ela revela o trabalho e competências individuais [...]; ela situa um autor num conjunto definido pela organização do trabalho intelectual [...]. Essas configurações acabam revelando o mestre e o discípulo. (WAQUET, 2010, p. 35).

Ocorre também a migração social entre os campos científicos, por um desdobramento da lógica de maior lucro simbólico e científico, mas frequente com os docentes ou *mestres* em fase avançada de sua trajetória acadêmica e os ditos dominantes. Um exemplo clássico destas estratégias de migração para aferirem maior ganho simbólico e científico se dá quando professores seniores firmam vínculos com uma nova instituição de ensino e criam novas linhas de pesquisa, *porém ao mesmo tempo mantêm-se na instituição de origem, mais prestigiosa*, como parte de suas estratégias acadêmicas e que podem ser visualizadas no Anexo I e no capítulo 14 desta tese. Outro fator é o conflito social apontado por Merton (1973), em seu trabalho ‘*The sociology of science*’, relacionado em parte a estas “migrações” nas carreiras docentes. Como expõe Bourdieu (2003a, p. 125):

deve-se compreender, a partir da mesma lógica, as transferências de capital

de um campo determinado para um campo socialmente inferior, em que uma competição menos intensa promete um lucro maior ao detentor de um determinado capital científico.

A atualidade do pensamento de Bourdieu se revela ainda ao ponderar que “[...] a tendência dos pesquisadores a se concentrar em problemas considerados mais importantes se explica pelo fato de que uma contribuição ou descoberta concernente a essas questões traz um lucro simbólico importante”. (BOURDIEU, 2003a, p. 124). Então, como se manifestam os interesses dentro de um campo científico, sob o viés da sociologia da educação? Bourdieu (2003a, p. 125) nos fala que “[...] o que é percebido como importante e interessante é o que tem chances de ser reconhecido da mesma forma por outros, aquilo com possibilidades de fazer aparecer aquele que o produz como importante [...] aos olhos dos seus pares”. Para Merton (1973, p. 55) “[...] já o conflito social é a distribuição dos recursos intelectuais entre os diferentes tipos de trabalho sociológico; o conflito intelectual é a oposição de idéias sociológicas rigorosamente formuladas”. Dessa forma, Bourdieu relaciona estes conflitos aos jogos de interesses, pois

o funcionamento do campo científico produz e supõe uma forma específica de interesse, pois as práticas científicas aparecem ‘desinteressadas’ apenas quando referidas a interesses diferentes, produzidos e exigidos por outros campos (BOURDIEU, 2003a, p. 123, grifo do autor).

Em um momento avançado de sua carreira, Bourdieu (2017) revê sua posição sobre a sociologia da ciência de Merton e critica esta teoria. Para ele,

[...] as tendências que Merton importava para a sua prática científica estavam na origem das suas opiniões e equívocos – contra as quais uma verdadeira sociologia reflexiva teria podido protegê-lo; e perceber isto significa adquirir princípios ético-epistemológicos para tirar partido [...] de seus contributos [...] para submeter a um tratamento crítico, simultaneamente epistemológico e sociológico, os autores e obras do presente e do passado. (BOURDIEU, 2017, p. 27).

Diante dos dilemas ético-epistemológicos, ao fazer um uso parcimonioso da cienciometria como técnica análise e extração de dados sobre a produtividade e as trajetórias docentes, esta tese busca retratar de modo indireto (parte das) disputas docentes e o *status* acadêmico e social destes, segundo as estratégias estabelecidas. Eles se movem conforme os interesses em jogo e o papel de novas publicações científicas, quanto mais concorrencial e “contaminado” o campo científico esteja. O aparelho acadêmico que avalizava ‘capacidades’ desde o século XIX e ‘competências’ neste século XXI, relata Bourdieu (2003a), incluem

[...] títulos escolares e distinções científicas dos pesquisadores atuais – essa

‘ostentação tão autêntica’, como dizia Pascal, essa ficção social que nada tem de socialmente fictício, modifica a percepção social da capacidade propriamente técnica. Assim, os julgamentos sobre a capacidade científica de um estudante ou de um pesquisador estão sempre *contaminados*, no transcurso de sua carreira, pelo conhecimento da posição que ele ocupa nas hierarquias instituídas (as grandes escolas, na França; as universidades, nos EUA).” (BOURDIEU, 2003a, p. 123-124, grifo do autor).

Isto é, as capacidades e títulos se traduzem, muitas vezes, nas relações entre as competências acadêmicas do indivíduo e a percepção de sua posição no seu campo científico. Como assevera Bourdieu (2003a):

[...] todas as práticas estão orientadas para a aquisição de autoridade científica (prestígio, reconhecimento, celebridade), o que chamamos comumente de ‘interesse’ por uma atividade científica (uma disciplina, um setor dessa disciplina, um método) tem sempre dupla face” (BOURDIEU, 2003a, p. 124).

Sobre esses interesses em disputa, Bourdieu (2003a, p. 124) diz que “[...] o que chamamos comumente de ‘interesse’ por uma atividade científica (uma disciplina, um setor dessa disciplina, um método etc.) tem sempre uma dupla face”. Esta dupla face de interesses acadêmicos segue uma espiral de oposições e ora é intrínseca, ora extrínseca ao próprio campo acadêmico de origem - mesmo que as distinções sejam imperceptíveis, afirma Reif (1961). O autor relatou, já na década de 60 do século XX, que

[...] a satisfação e interesse intrínsecos não são suas únicas razões. Isso se torna aparente quando se observa o que ocorre se o cientista descobrir que alguém acabou de publicar uma conclusão, que ele estava prestes a atingir como resultado de sua própria pesquisa. [...] Ele se sente chateado com este acontecimento, embora o interesse intrínseco de seu trabalho [...] não tenha sido afetado. O cientista quer que seu trabalho seja não apenas interessante para ele, mas também importante aos outros. (REIF, 1961, p. 1959).²¹

Paralelamente, ocorre o fenômeno da acumulação científica no contexto da produção (e reprodução) científica, em parte pela convergência dos interesses comuns entre autores e coautores e por outra, pela própria construção da autoridade situada no âmbito social das instituições. Apesar da autoridade científica, Bourdieu (2003a) explica-nos que:

a luta pela autoridade científica (espécie particular de *capital social* que assegura um poder) [...] deve o essencial de suas características ao fato de

²¹ Tradução livre do texto original.

que os produtores tendem, quanto maior for a autonomia do campo, a só ter como possíveis clientes os próprios concorrentes. Isto significa que, num campo científico fortemente autônomo, um produtor particular só pode esperar o reconhecimento do valor de seus produtos (“reputação“, “prestígio“, “autoridade“, “competência“ etc.) dos outros produtores que, sendo também seus concorrentes, são os menos inclinados a reconhecê-lo sem discussão ou exame. (BOURDIEU, 2003a, p. 127, grifo do autor).

E quem apela à autoridade exterior ao seu campo científico, geralmente só pode extrair (de início) certo descrédito sobre si mesmo, como relata Bourdieu (2003a, p. 127). Mesmo diante de ressalvas feitas aos estudos em Humanidades – e nesta situa-se a Educação, é comum ocorrer a incursão de autores em temas transdisciplinares. Em relação aos demais colegas alinhados a estes e seus investigadores, este é o momento científico de ruptura e dele surgem *novas subáreas do conhecimento*. Outra característica social peculiar dos campos científicos está na existência de uma *hierarquia social* e sua relação direta com as práticas de investigação. Para descrevê-la, Bourdieu (2003a, p. 127-128) assim escreveu:

A definição mais apropriada será a que lhe permita ocupar legitimamente a posição dominante e a que assegure, aos talentos científicos de que ele é detentor a título pessoal ou institucional, a mais alta posição na hierarquia dos valores científicos a cada momento, uma hierarquia social dos campos científicos - as disciplinas - que orienta fortemente as práticas e, particularmente, as “escolhas” de “vocaçãõ“. No interior de cada um deles há uma hierarquia social dos objetos e dos métodos de tratamento. As discussões sobre a prioridade das descobertas opõem, em mais de um caso, aquele que descobriu o fenômeno desconhecido sob a forma de uma simples anomalia, de uma falha nas teorias existentes, e aquele que faz do fato desconhecido um fato científico novo, inserindo-o numa construção científica irreduzível [...]. (BOURDIEU, 2003a, p. 127-128, grifo nosso).²²

Das hierarquias e sua relação à noção de classe social de Bourdieu (2002), podemos contrapor outras perspectivas, como a de Bertonecelo (2009), que aponta que

há categorias analíticas para a investigação do processo de formação de coletividades sociais. A principal referência aqui é Pierre Bourdieu. Tais perspectivas têm influenciado a maior parte da produção teórica e empírica recentes sobre classes. Por outro lado, alguns estudos passaram a contestar seriamente a relevância dos estudos de classe para a investigação da dinâmica das sociedades contemporâneas. (BERTONCELO, 2009, p. 25).

²² Publicado originalmente no artigo de Bourdieu: *Méthode scientifique et hiérarchie sociale des objets*, **Actes de la Research en Sciences Sociales**, Paris, v. 1, n. 1, p. 1-6, 1975.

E complementando as ideias de Bertolucci (2009), Bourdieu (2003a), em sua abordagem sobre as práticas científicas e a sociologia da ciência, expõe criticamente que:

a ciência oficial não é o que, frequentemente, dela faz a sociologia da ciência: sistema de normas e valores que a “comunidade científica”, grupo indiferenciado, imporia e inculcaria a todos os seus membros, a anemia revolucionária que só poderia, assim, ser imputada aos que fracassaram na socialização científica. (BOURDIEU, 2003a, p. 128, grifo nosso).

Um dos aspectos da sociologia do conhecimento, visa retratar o lugar de luta política, de estratégias e o desenho de como os atores sociais se movimentam conforme seus interesses científicos e políticos, como um jogo de disputas dentre outros, porém dinâmico e concorrencial – e nisso colabora o instrumental e as teorias da ciencimetria e seu uso técnico, ampliado pelas novas tecnologias. Outra característica importante da contemporaneidade é buscar compreender qual é o *habitus* do novo *Homo academicus*. Lahire refere-se a um indivíduo que “[...] fala dos *habitus* dilacerados, entregues à contradição e à divisão contra si mesmo, geradora de sofrimentos”. (LAHIRE, 2002, p. 41). É relevante para esta reflexão o fato de Lahire (2002), não necessariamente, ter ideias que se confrontem às de Bourdieu, mas que são complementares ou se interpõem. Pois há um ambiente social onde coexistem no novo contexto deste *Homo Academicus*, os intelectuais mais ativos das grandes universidades brasileiras, plurais por si só, segundo Lahire (2002) e os demais desafiantes ou “*challengers*” ou novos mestres em início de carreira. Para Lahire (2002), os indivíduos são normalmente guiados por hábitos ou esquemas de ação homogêneos e coerentes e, à exceção de condições históricas e sociais específicas a que estão submetidos, porém buscam ser coesos, o que é cada vez mais raro, dada a própria diversidade dos contextos sociais e experiências socializadoras típicas da contemporaneidade, marcadas por crescente individualismo. Estamos então, diante de um novo ‘ator plural’, como expõe Lahire (2002):

o ator plural não é obrigatoriamente um agente duplo. Ele incorporou muitos repertórios de esquema de ação (*habitus*) que não são obrigatoriamente produtores de grandes sofrimentos, na medida em que podem coexistir pacificamente quando se exprimem em contextos sociais diferentes e separados uns dos outros, ou conduzir apenas a conflitos limitados, parciais em tal e tal contexto. (LAHIRE, 2002, p. 41, grifo nosso).

Seja nas práticas pedagógicas ou nas suas estratégias acadêmicas efetivadas, cada um destes é um ser dialógico com uma dinâmica própria e conflitos internos próprios, caracterizado por lutas e interesses individuais complexos que conformam um novo *Homo Academicus*. Estas lutas seguem a lógica das trocas simbólicas no plano institucional como no de uma sociedade global e contribui para constituição de um *mercado de bens*

simbólicos revisitado, embora o saber produzido por estes mestres reflita *ainda* a busca por maior prestígio acadêmico. Isso remete à noção do 'homem plural' que nos aporta Lahire (2002), de um “*novo individualismo*” e fruto também da globalização, despido cada vez mais da tutela e auxílio do Estado, necessitando conviver com diferentes grupos identitários da sociedade. Este homem é bem diferente daquele que forjou o Humanismo na Idade Média e remonta às origens históricas das Universidades, em outro contexto histórico e seus princípios de colaboração - acima das nossas potencialidades. No século XXI, estamos diante deste ‘novo individualismo’, relacionado aos processos de massificação da Educação, a globalização de mercados, as mudanças na esfera da subjetividade e nas novas relações sociais sob a forma de novos papéis e estratégias de professores e professoras, além de alterações nas suas trajetórias, em paralelo à existência do neoprodutivismo da ciência, como apontaram Palmieri e Branco (2004) e Mancebo (2013), entre outros. Assim, o novo *Homo academicus* no Brasil é um *reflexo* e um *produto* de uma lógica neoliberal ora imperante.

7.3 As relações *mestres/discípulos*: características e desafios à pós-graduação no Brasil

As relações sociais entre *mestres* e *seus discípulos* propõe uma discussão sobre as dimensões científica e social, hoje quase indissociáveis, como um dos aspectos da estrutura social envolvida na produção de saberes e condicionada às estruturas invariantes e variantes do campo científico. Este é fortemente concorrencial, marcado por disputas por maiores verbas e luta por mais prestígio acadêmico (BOURDIEU, 2004, 2013a), ao mesmo tempo que sob novas formas de colaboração (as coautorias, por exemplo), desde o final do século XX. E assim, passível de estudos e análise cientiométrica pelas práticas colaborativas de grupos de pesquisas e parcerias institucionais que se estabelecem, parte delas internacionais e envolvendo diferentes grupos de docentes, em particular.

Isto é, o campo científico, pode ser analisado sob certo ponto de vista, que são os diferentes *papéis* e *funções* desempenhados pelos mestres e entre os mestres e seus discípulos, numa relação marcadamente assimétrica e desigual. No interior deste, as habilidades dos *mestres* são moldadas segundo as “*regras do jogo*” deste campo, onde os docentes/mestres lutam e/ou se cooptam por diferentes estratégias em busca de maior prestígio acadêmico em suas trajetórias, de acordo com as capacidades individuais de acúmulo de capital científico, político, social e mesmo simbólico e de ações do docente no seu plano político coletivo. Esta realidade social é parte de um contexto de novos fluxos de produção do conhecimento, mais dinâmicos e que afetam as próprias relações

entre *mestres/discípulos*. As mudanças neste contexto mais fluído e dinâmico modificam, também, as formas de apropriação e produção da ciência, e são afetadas pela crescente globalização e internacionalização do conhecimento e do mercado educacional, como o descreve, em parte, Silva (2015), desvelando outras facetas do campo científico na perspectiva da formação do mestre e em suas trajetórias ao longo da carreira, além de seus impactos na pós-graduação brasileira.

Além de alterações objetivas e subjetivas nas relações sociais dentro do campo científico neste século XXI, engendra-se um novo sujeito acadêmico, como aponta pesquisa de Saura e Botía (2019), inclusive nos processos de ensino e de aprendizagem, como na produção de novos conhecimentos. Como exemplo dos novos laços sociais estabelecidos em um modelo híbrido de produção de saberes e resultante das relações entre *mestres/discípulos*, Françoise Waquet (2010) aponta que

contemporaneamente, a ciência é cada vez mais empreendimento coletivo, e os artigos são crescentemente em coautoria, alguns com numerosos coautores. A ordem dos nomes tem significado: ela revela o trabalho e competências individuais [...]; ela situa um autor num conjunto definido pela organização do trabalho intelectual. (WAQUET, 2010, p. 35).

A consolidação das relações entre os *mestres* e *discípulos* tem sua origem há muito tempo, que evoluiu de uma longa tradição histórico-cultural da Educação superior desde meados dos séculos XVI e XVII na Europa e, nos Estados Unidos, entre os séculos XVII e XVIII, como aponta Waquet (2010). No Brasil, ocorreu um amadurecimento tardio e consolidação do Ensino superior bem mais tarde, durante as décadas de 40 e 50 do século XX. Esta pesquisa visa busca colaborar com um novo olhar para a historiografia da Educação superior brasileira e no caso dos PPGes. E demonstrar como, e de que formas, estes atores sociais se adaptam a um novo contexto histórico-social, surgido pela importação de um modelo de ensino às universidades brasileiras desde o seu início, através das missões sobretudo a germânica e francesa ao país em ciências humanas, como é o caso da Educação.

E nos deparamos agora diante de um individualismo mais exacerbado, que valoriza sobremaneira um “*eu individualizado*” e extrapola ou reduz a ação de um “*eu social colaborativo*” e sua importância em processos sociais de construção de novos saberes. As consequências deste novo “*eu*”, cujas relações sociais parecem ser guiadas *apenas* por uma lógica de mercado (simbólico e real) e fortalecem certas pesquisas acadêmicas em detrimento de outras, com maior preocupação social e do bem coletivo, estas voltadas às novas políticas sociais e práticas de ensino universalizante e mais igualitário, a contemplar novos grupos

identitários. E o que parece ser grave, parte destas pesquisas disseminam de *modo subjetivo ou indireto* por meio dos docentes e discípulos com interesses muito específicos e não para um bem comum. Isto explicita uma crise de valores éticos e morais neste novo século, como discorre Dupas (2001). E como problematiza Mesquita (2018):

[...] que outro aspecto da vida pode ser mais importante [...] que a forma como nos tratamos? A vinculação dos interesses pessoais impreterivelmente à própria pessoa é o traço distintivo do individualismo. Os motivos da pessoa individualista organizam os demais traços de sua personalidade, seus interesses [...] e aspirações. O individualismo numa realidade social que produz escassez, leva necessariamente à competição. (MESQUITA, 2018, p. 12).

É no âmbito acadêmico dos PPGs que se observa a acentuação de diferenças entre os *mestres* e os *seus discípulos* ou mesmo entre os pares. A mudança é reforçada pelas diferenças de capital (cultural, científico, político e lacunas na formação), como norteiam ao menos parte das pesquisas e práticas docentes, cada vez mais atomizadas e valorizando-se esta postura por um “novo individualismo”. As relações entre *mestre/discípulos* também vêm se alterando, pela *subtração direta* ou *indireta*, como por exemplo, o grau de “liberdade” dado aos discípulos para escolherem seus temas específicos de pesquisas a realizar nestes PPGEs, movidos não apenas pelas tendências da ciência e as novas pesquisa, como pelo direcionamento de seu mestre, com total anuência da Universidade. Observa-se uma estratégia equivocada e imediatista *entre os discípulos* da busca por temas mais alinhados à pesquisa de seus orientadores ou mestres, diante das pressões do campo científico, ou pelo direcionamento imposto pelos últimos, como por exemplo, explicitado pelo entrecruzamento de dados relativos às trajetórias sociais e o quadro com as principais Linhas de pesquisa dos PPGEs da amostra, apresentadas no capítulo 12. Constata-se o fenômeno acima, mesmo com a crescente heterogeneidade na composição social discente nas salas de aula da pós-graduação, concretizada pelas novas políticas de cotas e auxiliada pelo PROUNI – para citar dois fatores, que têm fortalecido a inclusão social de classes menos favorecidas à sua ascensão à cursos da pós-graduação nas melhores universidades do país. Porém, mantém-se como prática comum ou aceitável o processo de ‘*escolha dos eleitos*’, como enunciaram Bourdieu e Passeron (2018). Então, embora o número de PPGEs no Brasil tenha crescido sensivelmente, nota-se ainda uma parcela pequena dentre todos os *potenciais discípulos* que é selecionada por seus *mestres* (BOURDIEU, 2013a) no caso da Educação, embora esteja havendo o crescimento das vagas ofertadas por estes PPGEs. Isto ocorre mesmo, mesmo com as políticas de facilitação à

inclusão de uma parcela que historicamente era excluída do ingresso na pós-graduação, como é o caso do PPGE da USP e da UNICAMP, para apontarmos dois exemplos.

Todos os fatores acima apontados intensificam então entre docentes maiores disputas - diretas ou indiretas - pela ocupação de espaços político-sociais no campo acadêmico. Assim, persiste a lógica de quanto mais alta seja a posição relativa ocupada pelo docente num campo científico, maior é a exigência pelo domínio de diferentes capitais. E como denunciara Bourdieu (2013a),

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

Tanto mestres como seus discípulos, desde meados do século XVII até início do século XX, eram direcionados por seus *habitus* ou esquemas de ação mais coletivos com características mais homogeneizantes e coerentes, próprios das condições histórico-sociais desse período, no qual seus atores sociais mantinham relações sociais e acadêmicas de maior coesão ou aderência social. Porém, é sobretudo desde finais do século XX em diante, quando surgem novas formas de relações sociais e estratégias, marcadas pela ampliação da diversidade de origem social e que tendem, ao menos em parte, a incluir classes menos favorecidas nos seus PPGs na formação de novos discípulos. Assim, convivem desarmonicamente pelas diferenças de capital um grupo de discípulos oriundos de contextos sociais e culturais muito diferentes àqueles pertencentes às classes mais altas em mundo globalizado da ciência, como é o caso daqueles novos destes PPGs, como tende a influenciar os estudantes às carreiras acadêmicas mais promissoras, reproduzindo, desse modo, as relações de poder - como reforça Bourdieu (2013a). Este processo traz consigo, portanto, novas experiências socializadoras e mais complexas, típicas das sociedades contemporâneas e criam entre seus atores sociais a necessidade de maior interdependência para se articularem em suas relações sociais (com os pares e seu *mestre*), em plena disputa concorrencial. Como assinalaram Sonnevile e Jesus (2009),

a falsa racionalidade técnica [...] reduz a realidade e os fenômenos educativos a um único pensamento, fragmentado, lógico, mecanicista, que o torna incapaz de, por si só, compreender a complexidade e multidimensionalidade desta mesma realidade. (SONNEVILLE; JESUS, 2009, p. 299).

Nesse contexto, a pressão por resultados científicos de modo imediato no campo científico e o surgimento de processos identitários que tendem a isolar os grupos menos homogêneos, pela luta por maior status dos indivíduos e seus grupos de pesquisa, segundo causas e objetivos sociais distintos. Dessa maneira, o campo acadêmico exige dos mestres cada vez mais flexibilidade para avançarem nas suas pesquisas e enfrentarem novos problemas, diante destas desigualdades sociais entre os novos discípulos, refletindo as novas estruturas sociais e econômicas do século XXI, explicitadas em parte por Bourdieu e publicadas mais tarde, no Brasil (BOURDIEU, 2011a, 2013a). Para além de um novo *Homo Academicus* atuante e 'plural', como aponta Lahire (2002), há um ser acadêmico nas universidades que precisa saber manejar suas habilidades e capitais em face desse novo individualismo, suas dinâmicas e de um diferente contexto identitário, de modo a cultivarem relações sociais mais fortalecidas, mesmo em condições sociais heterogêneas nas sociedades latinoamericanas. São as práticas em sala de aula observadas pelos seus *mestres* e mesmo as estratégias conduzidas de seus discípulos, que levam cada um a atuar diferentemente, embora nem sempre com a reflexividade necessária em suas práticas (BOURDIEU, 2017), daí a natureza dialógica e dinâmica de construção de uma reflexividade tão necessária aos discípulos, porém que é diferente da reflexividade da própria ciência. Como expõe Alves (2016),

[...] a ciência busca apreender os princípios da produção da lógica prática através de instrumentos de objetivação e por uma relação de distanciamento com o objeto, o senso prático se caracteriza por uma relação prática com a prática [...]. Segundo Bourdieu (Ibid., p. 152), a prática exclui o retorno sobre si mesma, isto é, seu passado, ignorando os princípios que a comandam e as possibilidades que ela encerra e que não pode descobrir senão agindo-as, desdobrando-a no tempo. (ALVES, 2016, p. 308).

Os mestres e seus discípulos se encontram então em suas práticas mais envoltos em insegurança e conflitos internos, constituídos quase como *seres atomizados* e que desconstroem (boa parte dos) modelos anteriores do *Homo academicus* que caracterizou o cientista de séculos passados. Como aponta Schwartzman (2014),

[...] a antiga metáfora da academia clássica, simbolizada pela Universidade de Humboldt, na Alemanha [...] deve ser substituída por uma nova metáfora: a da [...] educação superior pós-moderna, cuja principal característica não seria mais uma identidade própria e um núcleo central de valores, mas uma multiplicidade de demandas, expectativas e formas de funcionamento que transcendem todas as tentativas de enquadrá-la em um modelo único e coerente. (SCHWARTZMAN, 2014, p. 9-10).

As escolhas dos investigadores conduzem a direcionamentos utilitaristas de uma ciência e tendem a privilegiar certas linhas de pesquisa em prol de outras, na maioria das vezes pró-mercado e evidenciando, assim, relações de poder existentes entre *mestre/discípulos*. Como relata Dupas (2001), novos dilemas éticos foram criados e, no interior destes, a filosofia da ciência muitas das vezes, sucumbe aos processos tecnocráticos e os desmandos de poder pelo Estado no campo científico. Para Dupas (2001):

o problema maior em recuperar o controle sobre a ciência [...] é que o Estado nas sociedades pós-modernas continua em fase de desmonte. Seus antigos papéis já não são mais possíveis, seus novos papéis ainda não estão claros. [...] cabe a ele - ou à sociedade civil através dele - definir padrões éticos que condicionem a aplicação das técnicas e o exercício de hegemonias delas decorrentes.(DUPAS, 2001, p. 120).

A condição atual dos PPGEs está estruturada e é também produto da inserção maior ou menor destes num meio social privilegiado dentro deste campo acadêmico, envolto em lutas e com seus conflitos intrínsecos sob diferentes formas (subliminares ou não), e relacionados à busca por maior prestígio científico e cargos na universidade, afora os demais interesses em disputa (BOURDIEU, 1976, 2004, 2013a). Nesse sentido, os docentes pertencem a uma estrutura peculiar da ciência, cuja primazia é destinada aos que melhor manejam seus capitais individuais e pela consciência e conhecimento quanto ao funcionamento desta estrutura. Consciência esta que se dá somente naqueles que já detêm a maior parte dos capitais necessários e para os quais as instituições acadêmicas - criando-se uma via de mão dupla perversa e menos igualitária entre seus mestres, que favorecem a entrada dos discípulos ditos “escolhidos” no campo científico e um universo ou mercado (elitizado) de bens simbólicos, segundo Bourdieu (1976, 2013a, 2013b, 2013c). Para Waquet (2010, p. 14), a relação entre *mestre* e *discípulos* transita ao menos por duas dimensões sociológicas: o campo científico, suas estruturas de produção e reprodução e as trajetórias sociais a estes relacionadas, além de parte das categorias elaboradas por Bourdieu para descrever numa perspectiva ampla o campo científico, como descreve Charle (2017, p. 83-86) na obra de Catani et al. (2017). Isto auxilia as pesquisas dessa natureza, para compreensão das relações acadêmicas, disputas sociais e políticas e o papel do Estado como ator-chave para se caracterizar o *habitus* e o campo científico.

Tal premissa nos tem conduzido a repensar criticamente certas questões, tais como: Como as Universidades operam e quais os tipos de interação entre mestres, discípulos e os demais atores sociais nestes espaços sociais? Qual a função da relação *mestre/discípulos* na economia do saber? Como esmiúça Waquet (2010), nota-se que

muitas pesquisa abordam as questões de modo superficial, mesmo dentro da sociologia ou filosofia da ciência ou tratam parcialmente o tema, como as biografias de intelectuais ou da própria história das universidades - como o estudo que abrangeu o período de 1800 a 1945, no último volume da obra ‘*A History of the University in Europe*’ (SYMOENS, 2005). Como reforça Waquet (2010, p. 15), muitos dos escritos sobre a vida universitária é “em si eloquente, pois desconsidera as interações entre mestres, estudantes e saber; nenhuma ligação é feita, nem mesmo no índice analítico”. Para o autor,

devem formar-se relações entre os que ensinam e os aprendizes, a menos que se imagine que o Saber passe, por virtude própria, estruturas (onde se localizam os mestres) aos estudantes. Já a história das ideias concedeu atenção real à relação mestre/discípulo, porém para acompanhar o desenvolvimento dos conceitos, doutrinas, teorias. Nesses estudos os agentes são reduzidos a textos que poderiam ser ordenados segundo um *stemma*. (WAQUET, 2010, p. 15, grifo do autor).

Com o desenvolvimento vertiginoso de produção das ciências nos últimos anos, houve um movimento em particular, na esfera dos cursos de Educação, que

deslocou o programa de pesquisa dos textos e ideias para as práticas e discursos. Para tanto, ela não esclareceu em nada a relação mestre/discípulo. Não só porque os trabalhos privilegiaram outros agentes, mas provavelmente também pelo impasse sobre o modo oral de comunicação do saber. (WAQUET, 2010, p. 15).

Este diagnóstico permanece atual, pois retrata com precisão uma faceta das relações sociais entre mestre e discípulos, com diferentes níveis de compreensão daquilo que o mestre intenta transmitir, causados em parte pela diminuição das leituras inclusive nos PPGs, sobretudo nas Humanidades – e tão necessárias à absorção de novos conhecimentos pelos seus discípulos, ainda que estimuladas por docentes. É em virtude das formas que adquiriram as relações *mestre/discípulos* na prática, pelos novos processos comunicacionais que solapam a forma oral clássica dos mestres, que têm perdido força o ensino nos PPGs. Além das críticas de Waquet (2010), as discussões que permeiam as relações entre mestres e discípulos foram observadas por Bourdieu e Passeron (1982) e Steiner (2005), nas pesquisas sobre a história da Educação. Estas obras, ainda que envoltas em contextos históricos diferentes, põem em xeque certos aspectos de relações instauradas entre o *mestre* e seus *discípulos*. Tal fato caracterizou o Ensino superior durante boa parte do século XX. Isso se mostra por algumas posturas de docentes através de um modelo autoritário e tido como ultrapassado, mesmo que se dê de forma inconsciente em suas práticas educacionais, inibindo o fomento de diálogos

construtivos junto aos seus discípulos. Relaciona-se, muitas das vezes, à relação *mestre/discípulos* como forma de vínculo complexa e interdependente, por vezes até afetiva e “de alma”, como assinala Waquet (2010), ao expor seu questionamento:

Qual a natureza desse vínculo? Referindo-se a uma situação assimétrica entre dominante e dominado [...] essa relação se inscreve no âmbito de jogos de poder e participa [...] da lógica do *Homo Academicus*; seu estudo permite suplementar as análises de Pierre Bourdieu e até reiterar certas conclusões suas. Todavia, limitar-se a isso seria ignorar certos elementos [...]: anotações afetivas, assim como temas genealógicos. Considerá-los leva a uma visão mais complexa dos fatos e [...] se baseia também em “um vínculo da alma” unindo duas pessoas; ela pretende também um parentesco escolhido e [...] torna-se elo na ‘cadeia de gerações’. (WAQUET, 2010, p. 21, itálico nosso).

7.3.1 O lado nobre do saber: aspectos positivos nas relações entre *mestre e discípulos*

As relações estabelecidas entre mestre e discípulos desde sua origem no século XVII, aponta Waquet (2010), se caracterizam por uma série de discursos, rituais e outros elementos da relação social constitutivos do campo acadêmico. E assim o autor expõe que, no mundo contemporâneo,

a ciência é cada vez mais empreendimento coletivo, e os artigos são crescentemente em coautoria, alguns com numerosos coautores. A ordem dos nomes tem significado: ela revela o trabalho e competências individuais [...]; ela situa um autor num conjunto definido pela organização do trabalho intelectual [...]. E essas configurações acabam revelando o mestre e o discípulo. (WAQUET, 2010, p. 35).

Percebemos, então, que a história das relações mestre/discípulos na Educação superior se configura por aspectos de ensino complexos, intrínsecos e extrínsecos – sendo parte destas analisadas por Bourdieu (2013a, 2013b) nas obras *Homo Academicus* e *Os herdeiros* e suas respectivas abordagens. Já Waquet (2010) descreve-nos os diversos ritos, discursos e práticas que caracterizam as relações mestre/discípulos ao longo da carreira do mestre, tais como: as dedicatórias do discípulo ao seu mestre, quando da ocasião de entrega de sua tese ou na ocasião de nova produção científica do/com o discípulo; as formas diferenciadas de tratamento dos discípulos levadas a efeito por meio de correspondências em cartas ou e-mails; as cartas de recomendação feitas pelo mestre ao seu discípulo; as aulas inaugurais em que o antigo discípulo agradece ao mestre por seus ensinamentos; as coletâneas de discípulos feitas em vida - prefaciadas de forma até honrosa pelo próprio mestre ou após a morte deste, onde surgem coletâneas organizadas por um grupo de seus discípulos; as próprias cerimônias e ritos fúnebres de homenagem a um mestre falecido e organizados pelos seus discípulos. Assim,

para exemplificar o uso recorrente de dedicatórias como forma de homenagem do discípulo ao seu mestre, Waquet (2010) a ilustra, ao descrever que

não faltam alunos que dedicaram um livro a seu mestre, começando pela tese; foi prática bastante verificada no século XVIII, que perdurou. [...] Essas dedicatórias são, o mais das vezes – e sobretudo nos séculos XIX e XX -, textos breves. Pode acontecer de elas serem maiores. A dedicatória a Bournouf com que Renan encabeça seu *Avenir de la science* (1849) assume a forma de longa carta pessoal, afirmando a história de uma relação e as esperanças de um autor. (WAQUET, 2010, p. 36, itálico do autor).

Por este motivo, podemos destacar como fator positivo presente na relação *mestre/discípulos*, a resiliência dos *discípulos*, sobretudo quando há um constante estímulo à crítica e contestação do mestre ou orientador frente ao objeto da pesquisa, expondo seus dilemas ao discípulo e mesmo diante de outros investigadores, algo que ocorre com certa frequência. A resiliência ecoa também nas relações entre ambos, exigindo do mestre e, sobretudo, dos discípulos saberem lidar com as adversidades - sejam advindas de alguma carência de capitais (científico, cultural, simbólico ou outro); sejam oriundas de dificuldades ordinárias dos discípulos perante sua realidade social, como é o caso daqueles menos favorecidos. A resiliência investigada sob o viés psicopatológico do campo acadêmico é outro elemento determinante para o sucesso ou insucesso de discípulos ou até mesmo do mestre, em suas respectivas trajetórias acadêmicas, e esta pode facilitar uma maior aproximação ou mesmo afinidade de ambos. O estudo de Fontes e Azzi (2012) expõe a importância da resiliência em diferentes momentos da formação e trajetória acadêmica. Para as autoras, podemos ter em mente dois ângulos de observação:

da perspectiva do aluno, um currículo orientado para a maestria e para o projeto, aliado ao suporte, altas expectativas e o encorajamento ao engajamento e envolvimento são fortemente relacionados à resiliência. Da perspectiva do professor, a seleção, o treinamento e a manutenção [...] [destes] envolvem o treinamento em habilidades de resiliência, como atenuar o impacto da exposição ao risco e desenvolver nos estudantes habilidades sociais, automonitoramento, autoavaliação e estratégias de autorreforçamento [...]. (FONTES; AZZI, 2012, p. 112).

7.3.2 O lado obscuro das relações *mestres/discípulos*: alguns aspectos psicopatológicos

Certos aspectos psicopatológicos da contemporaneidade permeiam as relações do mestre e seus discípulos, embora muitos destes não os admitam abertamente no cotidiano das universidades e cujas características se cristalizaram ao longo dos séculos, de forma a configurar certas práticas e aspectos intrínsecos e extrínsecos do campo acadêmico, envolvendo dois lados dessa parceria e conflitos desiguais. Como indica Boholavsky (1991),

estamos diante de um quadro de ‘enfermidade’ nas relações instauradas entre *mestre/discípulos* e suas características específicas que retratam novas peculiaridades e suas dissonâncias. Isso ocorre devido, em parte, às pressões advindas pela corrente ora dominante do neoprodutivismo na ciência, presente no contexto do fluxo do conhecimento, sua produção e mercantilização em escala global, tendente a transformar a uma parte da ciência produzida - como toda a cultura, em produto consumível e de qualidade questionável, influenciadas pelas mudanças nas relações entre mestres e discípulos neste limiar do século XXI, pela crise atual.

Sem aprofundar-se em reflexões sobre aquilo que permeia as relações entre dominantes e dominados, autores como Foucault (2004), Bourdieu (2013a, 2013b) e Cordeiro (2015) descrevem diferentes formas de coerção presentes no campo científico a exercerem influência na área da Educação, mesmo nos dias atuais. Cabe também destacar os resultados da pesquisa conduzida por Patto (1991), que traçou aspectos psicanalíticos na relação entre *mestre* e *discípulos* e explicitou diferentes questões que levam ao fracasso escolar ou acadêmico, portanto passíveis de aplicação aos PPGs e não apenas à graduação. Ainda há carência de maior volume de estudos que reflitam e debatam as condições organicamente estabelecidas neste século XXI entre os mestres e seus discípulos. Estas podem se reinventarem para que as novas práticas de condução dos PPGs do país e suas respectivas avaliações evoluam, pensando as peculiaridades de análise das Humanidades e da área de Educação, relacionadas às atividades docentes.

Observamos, sobretudo em países periféricos como o Brasil, menores e decrescentes investimentos na Educação superior, como um dos indicadores claros de que *algo está muito errado neste campo*, como denuncia Boholavsky (1991), que afirma vivenciarmos um ‘estado doentio’ nas pesquisas e no durante o ensino dos PPGs. Como expõe este autor,

o ensino universitário apresenta-se [...] como um organismo duplamente repressivo. De um lado, a partir da marginalização da atividade social e de um adiamento da inserção; [...] de outro, dentro do próprio âmbito universitário, através da instrumentação de formas internas de restrição e controle que se manifestam de forma sutil de três maneiras, pelo menos: a) *a instauração de um superego científico contra o qual é difícil rebelar-se*; b) *a distorção tecnocrática que forma [apenas] especialistas num setor da realidade [...] com a condição de que abram mão de uma percepção profunda e crítica da realidade*; c) *as formas ritualizadas de relação, que fomentam a meta-aprendizagem do que não deve ser conhecido – por exemplo, a maneira pela qual (a) e (b) têm lugar*. Estas características geralmente cindidas e obscurecidas [...] da realidade universitária são ativadas através do exercício da atividade docente. (BOHOLAVSKY, 1991, p. 332, itálico nosso).

Assim, o ego é cada vez mais fomentado pelos docentes e replicado, em diferentes graus, por seus discípulos e se constituem em formas manipuladoras do exercício docente, como o uso – velado ou explícito - da autoridade científica nas aulas em diversos casos. E denotam variados graus de violência simbólica perpetrada aos alunos dos PPGes, como apontam Bourdieu (2013a) e Boholavsky (1991). Afirma-nos Boholavsky (1991) que:

a repressão está presente na maior parte das ações educativas que empreendemos [...] a menos que neguemos a forma pela qual as selecionamos, arvorando-nos como autoridades que devem opinar sobre a validade ou não validade das perspectivas. Enquanto continuarmos [...] a selecionar as alternativas possíveis, estas não passarão de imposições e [...] forma sutil e enganosa de continuar operando como agentes socializantes no sentido repressivo do termo. (BOHOLAVSKY, 1991, p. 333).

A excessiva individualização é resultado ou fruto, em consonância ao fenômeno acima apontado, de uma sociedade cada vez mais egocêntrica, individualizada e fomentadora de uma competição mais predatória que colaborativa muitas vezes, desvalorizando a colaboração sadia entre estes agentes sociais em suas práticas na esfera do campo científico. Como relata Steiner (2005, p. 31) em relação aos dilemas do ensinar:

Ensinar seriamente é pôr as mãos no que há de mais vital no ser humano. É tentar ter acesso ao que há de mais sensível e de mais íntimo da integridade de [...] um adulto. Um mestre invade, força a abertura, é capaz de devastar a fim de purificar e reconstruir. O ensino ruim, a rotina pedagógica, um estilo de instrumentação cínico – quer seja o cinismo consciente ou não – são perniciosos. [...] Ele diminui o aluno, reduz a uma insanidade abjeta o assunto apresentado. Impregna a sensibilidade da criança ou do adulto com o mais corrosivo dos ácidos, o tédio, com os eflúvios perniciosos do enfado. (STEINER, 2005, p. 31).

Este dado, em contraposição às motivações pessoais verdadeiras sempre estarão circunscritas às relações entre *mestres e discípulos*, cujo processo tem formado as novas gerações de docentes. Reforçando este aspecto, muitas universidades e seus PPGes se mostram despreparados para redefinirem os papéis desempenhados pelos seus *mestres* com outros atores sociais, incluindo-se os seus discípulos. Notam-se notórias diferenças de interesse e até uma divisão na escolha de temas entre mestres em seu diálogo com o(s) discípulo(s), para ser(em) coautor(es) em publicações científicas, por exemplo, artigos, livros ou capítulos de livros - para citar apenas três tipologias, visto que estas conduzem os docentes em Educação a elevarem seu impacto científico nesta ciência e ampliam seus indicadores de produtividade. Estas tipologias, não por acaso, exigem maior qualidade na escrita científica e a apropriação pelos *discípulos* de um maior capital científico (teórico e teórico-prático), social

e simbólico enquanto produtores de um saber, sobretudo para os orientandos de docentes já consagrados – cuja maior parte destes não por coincidência têm maior trajetória acadêmica e estão, alguns, no auge de suas trajetórias. Neste ponto, torna-se visível, por outro lado, que as exigências sejam maiores aos docentes mais novos nas suas trajetórias acadêmicas e aos seus próprios *discípulos diretos (doutorandos ou mestrandos)*, sentem-se mais pressionados para produzirem uma ciência de relevância frente à elite docente caracterizando uma relação sociológica ainda mais perversa a ambos os lados, dadas as regras e as condições estruturantes do campo científico.

Notam-se, então, dois processos quase simultâneos ocorrendo no fluxo da comunicação científica pela ação docente e que permeiam as relações sociais entre *mestres/discípulos*: as formas regulares de negociação através de parceria para novas coautorias das partes, caracterizadas por trocas simbólicas e de capital científico e outras formas, conduzidas pelo mestre aos seus discípulos. E uma outra, quando o docente busca explorar seus interesses de pesquisa e saberes, com aqueles trazidos pelos seus discípulos (favoritos) por intermédio de formas explícitas ou subliminares. Como, por exemplo, a participação em autorias de publicação da obra (coautorias) com os discípulos e outras exigências deste docente: como o pedido para que seu nome apareça como primeiro autor. Esta relação, por mais paradoxal que pareça, pode ser nociva ao funcionamento de um dado campo científico, mais ou menos perversa aos discípulos quanto maior for a diferença de capitais entre docentes e estes (científico, cultural e simbólico sobretudo). Estas relações tendem a favorecer quase sempre, com raras exceções e de modo velado, aos *docentes/mestres* dominantes e mesmo os docentes colaboradores, mas considerados *desafiantes* ou '*challengers*', ainda que os respectivos discípulos colham algum fruto de sua colaboração científica, mas num estágio e impacto científico menor.

Assim, mesmo se há suporte à função da orientação docente, em boa parte dos PPGs no Brasil, nota-se uma carência do docente quanto à clareza dos papéis pela instituição junto aos *mestres* nas áreas de Educação e Humanidades em geral – um outro desvio estruturante na preparação dos orientadores em seus PPGs – embora isto esteja “velado” ou minimizado em pós-graduações tidas como de excelência, como é o caso de 4 dos 6 PPGs deste estudo exploratório. Em relação a tais carências, Nóbrega (2018) afirma que

[...] o orientador, portanto, no início só pode se basear na experiência que teve como orientando, agindo intuitivamente, como um leigo. O maior problema dessa desprofissionalização da orientação acadêmica é o desperdício dos talentos de orientandos e orientadores, a inaptidão, o

desestímulo e a possível desistência. (NÓBREGA, 2018, p. 1058).

Aliada a isso, soma-se a massificação da educação superior graças ao processo de privatizações no setor e práticas advindas do produtivismo a todo custo no seio da carreira acadêmica, pautado apenas por números cientométricos sem, na maioria das vezes, uma crítica combativa, desconsiderando-se a qualidade e outros fatores da ciência produzida na área da Educação, todos estes uma consequência direta da lógica neoliberal imperante em diferentes países, sobremaneira na segunda década do século XXI, devido aos governos mais conservadores ou de direita, sobretudo na América Latina.

As consequências deste neoliberalismo nas esferas política e social dos indivíduos e de menores recursos destinados ao ensino superior tornou mais complexa a consolidação de práticas didáticas que priorizem a formação qualitativa dos futuros professores, pois os docentes deparam com alunos e/ou *discípulos* pouco estimulados à autocrítica. Isto se reflete na exacerbação do próprio eu ou o *self*, fenômeno típico do mundo contemporâneo com diversas desigualdades e alienações, trazendo sérias implicações e nefastas consequências à pesquisa com fins sociais. Como expõe Costa (2016), o neoliberalismo fez surgir a figura de um *outro sujeito*, nomeado como *Homo Oeconomicus*. Mas o que seria este ator social? Segundo a autora, trata-se da convivência invisível de novos modos de subjetivação,

[...] fundado[s] na ação estratégica, no interesse e no cálculo [...]. É por isso que o surgimento do *Homo oeconomicus* aponta para uma mutação no estatuto do sujeito, na medida em que o sujeito interioriza a forma-empresa. É quando a lógica da empresa deixa de exercer uma normatividade externa ao sujeito, e passa a ser interiorizada e reproduzida pelo comportamento do sujeito em suas múltiplas relações (FOUCAULT, 1979²³ citado por COSTA, 2016, p. 5, acréscimo nosso).

Neste contexto de colaboração científica, tal ator deveria exercer um papel de elemento fomentador ao crescimento da ciência em Educação, mas cede sua função e lugar às forças da competitividade: os discípulos competem por publicar mais, os mestres ou pares do colégio invisível competem para publicarem melhor e mais rápido. Toda esta pressão é imposta aos *mestres* em particular via neoprodutivismo, numa corrida por maior status acadêmico e ascensão pessoal na hierarquia do sistema do ensino superior. Este fator crítico

²³ Para leitura aprofundada destas questões, ler também: FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008. 474 p.

impõe aos *mestres* a necessidade de fomentar práticas colaborativas e constante motivação social aos futuros discípulos. Como apontam Palmieri e Branco (2004),

a motivação social, assim concebida, pode ser definida, portanto, como o conjunto dinâmico e hierarquizado de crenças, valores, metas e objetivos associados a diferentes padrões de interação social relacionados a prática da cooperação, competição e individualismo em um contexto sócio-cultural determinado. [...] *Nas culturas [...] individualistas, as pessoas tenderiam mais à competição e à defesa de seus interesses particulares.* (PALMIERI; BRANCO, 2004, p. 191-192, itálico nosso).

Em certos elementos estruturantes destas relações e nas respectivas motivações necessárias, há elementos do saber-fazer, como assinala Bourdieu (2011, 2013a). Portanto, fica patente a necessidade de novos rumos à Educação superior que reduzam as desigualdades e minimizem formas de distinção social, dessa maneira reconvertendo os capitais ao seu campo científico (*que nada tem de neutro!*). Tanto o planejamento como a efetivação prática de aulas acabam, por mecanismos peculiares, não problematizando os aspectos da didática docente contemporânea nos cursos *stricto sensu* da pós-graduação no Brasil. Outra problemática existente no ensino da pós-graduação e à formação contínua de docentes, como apontam Correa e Ribeiro (2013), durante os PPGs é que estes

demanda investimentos acadêmicos para que os docentes possam estabelecer a relação com o campo e o contexto de produção dos conhecimentos na história e na sociedade [...] deve estimular o professor a entender a prática educativa como forma de aprender. [...] E seus sujeitos, apesar das diferenças que possuem, não se reduzem à condição de objeto um do outro: quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (CORREA; RIBEIRO, p. 321, 2013).

Paralelamente, inverteu-se uma tendência na consolidação das Universidades no Brasil desde as primeiras décadas do século XX de predominância do sexo masculino em Educação nos quadros docentes de nível superior, até o início da década de 90 em diante com a predominância de docentes do sexo feminino, sendo este então um processo relativamente recente. Além disso, fatores socioeconômicos tais como a maior oferta de vagas em universidades e institutos federais (públicos como privados); a ampliação dos cursos à distância e semipresenciais; maiores cotas para os PPI (pretos, pardos e indígenas) e a crescente internacionalização ajudaram a formar um novo perfil sociológico às turmas da pós-graduação em Educação no país, com maior ingresso de grupos heterogêneos e advindos de diferentes regiões do planeta. E em paralelo, a tendência de avaliação da Educação superior em escala global tornara-se mais acentuada nos últimos anos, como afirma Barreyro (2018).

Desde então, os docentes dos PPGs deparam-se com grupos sociais mais heterogêneos e compostos por grupos identitários distintos – de gênero, étnicos, raciais, de bolsistas estrangeiros ingressantes na pós-graduação – trazendo à sua realidade um amálgama social mais complexo, com (novas) dificuldades para “conformar” uma didática que seja universal e mais justa socialmente, pela prática docente nos programas de pós-graduação em Educação. Isto posto, os diferentes grupos acirram novos embates neste campo científico em particular, exigindo-se de docentes uma maior tolerância e flexibilidade nas suas relações sociais em salas de aula. E sujeitos a situações sociais muitas vezes conflituosas e expondo-lhes às diferenças de capital cultural, social e científico mais acentuadas entre seus alunos e uma fração destes, seus *discípulos*. Isto exige novas abordagens diante de temas polêmicos, que antes eram tabus, os quais podem desagradar e criar conflitos entre diferentes grupos identitários e oferecer, assim, novas referências sociais ao docente no transcorrer dos PPGs. Como complementa pesquisa de Macedo Gomes (2014, p. 51),

a maioria deles espelha-se nos professores que foram significativos em suas vidas, isto é, aqueles mestres que contribuíram para a sua formação pessoal e profissional. O desafio que se impõe [...] é de construir a sua identidade de professor universitário, para o qual os saberes da experiência são importantes, mas não bastam.

O novo contexto passou a exigir dos novos mestres, em seus processos formativos, não simplesmente lecionarem, mas transmitirem a seus discípulos os princípios éticos, filosóficos, de atitudes e valores morais para uma formação humanística e mais ampla, de modo a não apenas refletir acerca das condições sociais características da docência no século XXI, como apontaram Bohoslavsky (1991) e Gusdorf (2003). Ainda que a investigação não pode comprovar, há elementos que apontam para docentes que mantêm uma *falsa indiferença* sutil diante de diferenças socialmente existentes, que forçam a reprodução do *habitus* e da cultura conservadora entre seus *discípulos*, refletindo-se nas distinções de tratamento, de status acadêmico ou prestígio político e outras, próprias deste microcosmo. Nesse sentido, estes docentes parecem reforçar - por mais paradoxal que seja - uma reprodução de desigualdades e manutenção do ‘*status quo*’, entre os categorizados como parte da *elite* desta amostra e na docência em Educação, como assim o denunciou Bourdieu (2013a) e outros mais recentes. Cabem aos novos mestres, em um processo dialógico seguindo sempre “as regras do jogo”, criarem novas estruturas de pensamento e autorreflexão crítica do contexto social mais amplo que auxiliem os próprios docentes, em sua prática didática, na formação de *discípulos* que - ao mesmo tempo lhes permitam formar cidadãos, dotar os novos docentes mais críticos diante de questões sociais e políticas de nosso tempo, com práticas inovadoras de um novo

habitus que caracterize o *Homo Academicus* contemporâneo. Nessa direção, os *discípulos* (ou futuros mestres) poderão se adaptar e adequarem suas didáticas, pelo auxílio de uma autovigilância constante de ações e o uso da criatividade contra as lógicas reprodutoras da desigualdade educacional ou social e as formas coercitivas de violência concreta ou simbólica aos discípulos do amanhã.

8. Breve revisão bibliográfica da cienciometria aplicada à Educação no Brasil

O capítulo traz uma introdução teórica aos estudos em cienciometria e objetiva relacionar suas aplicações de modo a aprofundar os debates e polêmicas ligadas às categorias bourdieusianas de trajetórias, capital científico relacionadas à produção científica dos docentes e, portanto, de acordo com a problemática dessa tese cujos debates perpassam uma relação dicotômica entre as disputas/lutas sociais e as articulações feitas pelos e entre os docentes, inseridos em seus programas. Em seguida, discutem-se trabalhos considerados relevantes na área de Educação e publicados nas diversas formas (livros, capítulos de livros, artigos científicos etc), desde a década de 90 do século XX até o presente. Por meio destes, apresenta-se levantamento bibliográfico das dissertações e teses defendidas no Brasil entre 1996 e 2019 e adotaram alguma das técnicas cienciométricas existentes, conjugadas ou não a outras metodologias e cujo objeto seja a área da Educação.

Dentro da perspectiva metodológica dessa pesquisa, assume-se que a cienciometria ou cientometria²⁴ é um amplo campo de investigações, do qual faz parte a bibliometria. Um dos pioneiros estudos é o de Pritchard (1969), que demonstrava grande preocupação com as formas da medição da ciência. Coincidentemente neste ano, surge o conceito de *cienciometria*: este advém de estudos concentrados na região do leste da Europa, sobretudo na Hungria e antiga União Soviética, onde Nalimov e Mulchenko (1969) cunham o termo “*naukometriya*”, considerado o equivalente russo ao termo cienciometria. Segundo o estudo clássico de Tague-Sutcliffe (1992), a cienciometria seria o estudo por meio de indicadores quantitativos de certa área da ciência. Estes seriam aplicáveis nas várias áreas do conhecimento, mediante a análise de publicações e avaliação dos incrementos ou queda da

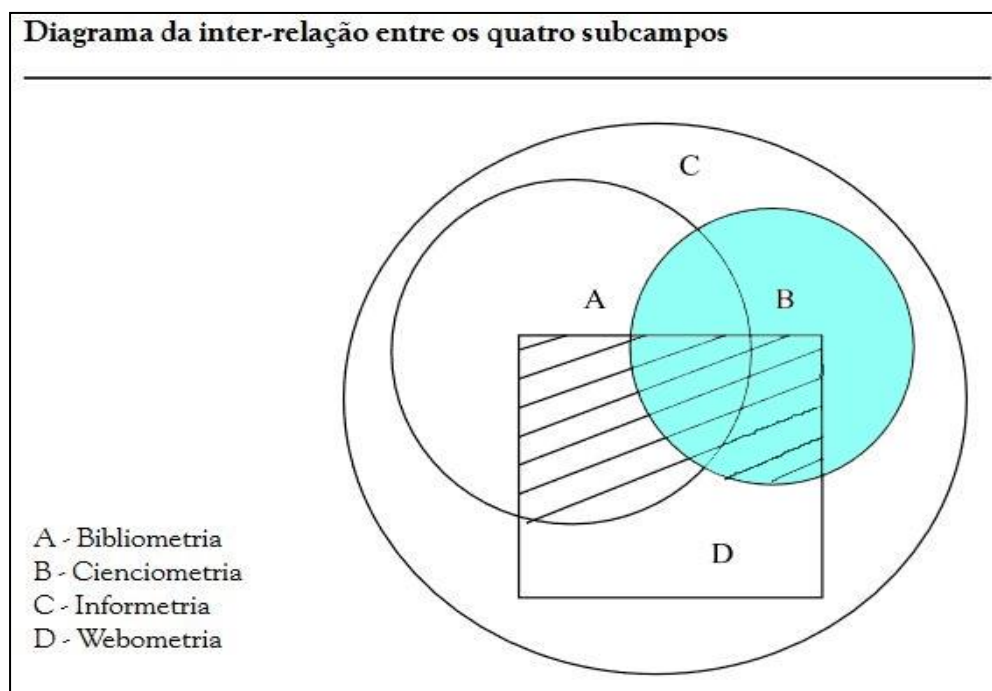
²⁴ Ambas as formas linguísticas são adotadas no meio científico, embora haja uma clara distinção conceitual entre elas, adotaremos nesta tese o termo ‘cienciometria’, pela amplitude de sua definição e aplicação relevante para a sociologia da ciência.

produção científica geral e da produtividade de docentes. A partir de 1979, impulsionada com o surgimento da revista *Sciencimetrics* em Ciência da Informação, esta encampou diversas áreas e que passaram a ter notoriedade científica na comunidade acadêmica mundial. Para Spinak (1998), a cienciometria auxilia a avaliação de um dado contexto macrossocial, como o é os PPGes no Brasil, suas instituições e os produtores de saberes, ao afirmar que

la cienciometría va más allá de las técnicas bibliométricas pues también examina el desarrollo y las políticas científicas. Los análisis cuantitativos de la cienciometría consideran a la ciencia como una disciplina o actividad económica. Por esta razón la cienciometría puede establecer comparaciones entre las políticas de la investigación entre los países analizando sus aspectos económicos y sociales. [...] La cienciometría [...] puede considerarse como un instrumento de la sociología de la ciencia. (SPINAK, 1998, p. 142).

Tanto Courtial (1990), Spinak (1998) como Araújo e Alvarenga (2011) defendem a cienciometria e seu uso em análises de pesquisas conduzidas numa área científica, como a desta tese em Educação. Complementarmente, Vanti (2002) expõe a hierarquia e a correlação entre a cienciometria e demais métricas da ciência. Para a autora (VANTI, 2002), todas as métricas são válidas e se relacionam, criando-se as áreas limítrofes entre estas, representadas nos círculos A a D, conforme o quadro 5. O papel central da cienciometria é a seguir apontado:

Quadro 5 – Diagrama das relações entre a cienciometria (área em azul) e outras métricas da ciência.



Fonte: Vanti (2002), com adaptações.

Historicamente houve o deslocamento da centralidade da cienciométrica perante outras métricas, assinalam Arencibia Jorge e Moya Anegón (2008), pois, desde finais da década de 90, há uma revisão desta, buscando “[...] enriquecer e ampliar o escopo da perspectiva cienciométrica e garantir que sua aplicação como parte de avaliações institucionais permita a implementação de políticas científicas mais reflexivas”. (ARENCEBIA JORGE; MOYA ANEGÓN, 2008, p. 10, tradução nossa). Neste contexto teórico emergente, a cienciométrica passou a ser dividida em três grandes correntes, como aponta Vélez Cuartas (2013):

[...] a *funcionalista*, de Derek de Solla Price (1973) e Eugene Garfield (1983) e mais antiga; [...] b) a *cienciométrica da estruturação ou tradução, associada a teoria do ator em rede* presente nos textos de Michel Callon e John Law (1986) ou Michel Callon, Penan e Courtial (1995) [...] que consideram a sociedade como fruto da fusão entre tecnologias e capacidades humanas de geração de conhecimento capazes de encadear poder em sua influência para tomada de decisões políticas e econômicas [...]; c) a *cienciométrica sistêmica de Loet Leydesdorff (2001) associada a teoria sociológica da comunicação* acerca do modelo sistêmico de Niklas Luhmann (1995, 1996, 1998, 2007). Nesse sentido, a sociedade pode ser entendida como sistema de comunicação que se auto-organiza a partir de códigos que orientam a produção do saber científico, econômico e político (concepção da *teoria da tripla hélice*). (VÉLEZ CUARTAS, 2013, p. 13, itálico nosso).

Ressalta-se que a compreensão e adoção da terceira vertente cienciométrica, a cienciométrica sistêmica do mundo pelas teorias sociológicas, como aponta Vélez Cuartas (2013), permite-nos uma melhor compreensão do cenário social brasileiro neste século XXI, para, assim, obter um panorama que auxilie a análise das dimensões sociológicas e históricas da Educação ligadas direta ou indiretamente ao *laissez-faire* e ao cotidiano docente. Este é concretizado muitas vezes num ambiente de conflitos entre *mestres* e *discípulos* daquele campo científico, o que justifica melhor a metodologia mista adotada (vide o capítulo 6), possibilitando o entrecruzamento de dados cienciométricos com o fim de avaliar as trajetórias dos docentes pertencentes aos seis dos PPGes analisados.

Dentre as recentes pesquisas em cienciométrica voltada à área de Educação, elencamos as conduzidas por Mugnaini (2006; 2013), Mugnaini e Spera (2016), Spera (2017) e Mugnaini et al. (2019). A partir destas, notamos haver uma apropriação da cienciométrica nesta investigação, diferente da costumeiramente observada na literatura: aquele tipo “canonizado”, cujas origens históricas são advindas da análise da produção do saber em Ciências Exatas ou Ciências Biológicas ou as ciências duras (“*hard sciences*”), com objetos claros de estudo e métodos objetivos. Ao contrário destas, a construção de uma sociologia da ciência da Educação, inserida em dilemas e peculiaridades próprios das Humanidades (“*soft*

sciences”) e que se debruça sobre determinados sujeitos e metodologias mais complexas sobre a Educação superior no país levantam, como Spera (2016) e Mugnaini et al. (2019), questões cienciométricas pertinentes às Humanidades. Como indica a pesquisa de Mugnaini et al. (2019), a produção científica sob a forma de artigos mostra uma

dispersão da produção científica em periódicos, [...] revela particularidades de cada grande área [...]. Como observado, a área de Ciências da Saúde apresenta a maior quantidade de pesquisadores e artigos, sendo seguida por Humanidades no que diz respeito a pesquisadores, mas por ciências biológicas quando se considera artigos [...]. Tais aspectos são compreensíveis [...] e deve-se considerar que boa parte da produção dessa área [Linguística, Letras e Artes] é publicada em livros (FUKAHORI, 2017), como se observa nas Ciências Sociais e Humanas em geral (SIVERTSEN, 2019). (MUGNAINI et al., 2019, p. 11-12, acréscimo nosso).

Além disso, cabe destacar a complexidade na obtenção de dados válidos e a necessidade de maior “filtragem” dos dados descobertos em pesquisas cienciométricas, sobretudo para a grande área da Educação, assim como às Humanidades. Ressaltam Perez-Cervantes, Mena-Chalco e Cesar Júnior (2012) a necessidade de verificação de coautorias e dos países de origem dos coautores, usando de uma metodologia reflexiva e cuidadosa, para evitar falsos-positivos nos dados obtidos nestes estudos, além de oferecer uma visão sistêmica da comunicação científica que possibilite traçar os mapas evolutivos de produção de saberes, como, por exemplo, evidenciar a distribuição das linhas temáticas em Educação ao longo do período estudado, de 2007 a 2016. A premissa implica observar a multidisciplinaridade temática e o surgimento de novas linhas de pesquisa nos PPGes, influenciados por fatores sociais, econômicos e políticos neste século XXI, acoplados ou não aos discursos e sinergia entre as forças dos atores sociais envolvidos no campo da Educação no Brasil. Isso insere-se num contexto maior que é consequência, de um lado, das políticas científicas que ressignificam as suas descobertas, e de outro, produto dos fatores sociais que nos direcionam para uma metodologia como o método misto, a permitir uma identificação ou esboço da *episteme* da área de Educação brasileira, mesmo que parcial. A noção de *episteme* é aqui compreendida como sendo o conjunto das características e nuances que conformam o conhecimento acumulado em uma determinada área e cujo valor simbólico situa-se em determinado intervalo de tempo. E relaciona-se à física, à lógica, filosofia e sociologia da ciência, com tendência de conotação metafísica. Nunes (2008) reforça esta ideia. Para o autor, a epistemologia na América Latina é cada vez mais

[...] um projeto marcado [...] pela transferência da soberania epistêmica para o “social”, pela redescoberta da ontologia e pela atenção à normatividade

constitutiva e às implicações políticas do conhecimento, chegando mesmo a ser postulado o abandono da epistemologia como projeto filosófico. *Em contraponto a esse processo, ganha contornos a proposta de uma outra epistemologia radicada nas experiências do Sul global.* (NUNES, 2008, p. 45, itálico nosso).

Embora a investigação mais se aproxime da terceira vertente cienciométrica que é a cienciométrica sistêmica de Loet Leydesdorff (2001), ao apresentar as limitações em relação ao pensamento reflexivo, a crítica social e pela complexidade das Ciências Humanas, se impõe a necessidade de formular uma nova ou “*quarta corrente*”. A de uma cienciométrica analítica embasada nas teorias de Bourdieu e alguns sociólogos, ao atribuir determinados indicadores para análise sociológica e cienciométrica da Educação de forma crítica, diferenciando-se das análises tradicionais que geram grande volume de dados descritivos e estatísticos. E enfatizando-se estabelecer certas correlações causais dos dados com as relações sociais entre os docentes no contexto educacional brasileiro. Pelas características do campo da Educação, despreza-se a complexidade de análises feitas por outros cientistas sociais, como a dos consultores Capes, por exemplo. Como assevera Lombas (2013), podemos afirmar que houve

a substituição do modelo tradicional de organização social da ciência devido à ascensão de novas formas de produção do conhecimento. [...]. Na atualidade, porém, as evidências são acentuadas neste sentido, seja na forma de arenas transepistêmicas de pesquisa (Knor-Cetina, 1999), ou de um modelo misto de produção do conhecimento [...] compatibilizando a ciência real com a ciência excelente (Nowotny, 2006). (LOMBAS, 2013, p. 43).

Nota-se, por exemplo, uma contínua *sobrevalorização dos artigos científicos* em relação a outras tipologias, por intermédio de crescente produção de análises cienciométricas gerais no país e no exterior, como os estudos de Souza et al. (2017), Digiampietri et al. (2017) e Souza, Filippo e Casado (2018). Em contrapartida, os livros seguem sendo uma das formas de produção mais valorizadas em Educação. Como apontam Pinto e Fernandes (2017),

os pesquisadores de ciências exatas e Humanidades têm hábitos diferentes para as citações: citam menos. Além disso, citam em maior frequência materiais como livros e outras publicações (congressos, etc). Então acabam por receber menos citações. [...] Em relação aos livros [...] deve-se observar que o tempo que um livro precisa é muito superior para obterem citações que os artigos de periódicos. [...] De fato, o uso de referências antigas ou "obras de referência" é muito mais frequente que nas outras ciências, o que explica de alguma forma o ritmo e a frequência das citações [nas Humanidades]. (PINTO; FERNANDES, 2017, p. 166).

Há assim um uso indiscriminado da cienciométrica ainda, com análises que aliam esta às outras métricas, nem todas aplicáveis à qualidade dos saberes nas Humanidades, como a

webometria, infometria, webmetria e outras designações, sem maior posicionamento crítico. Diversos pesquisadores passaram a questionar os estudos meramente quantitativos, ressalta Araújo (2006). A produção científica no país vem crescendo e há pesquisas que enfocam diferentes modelos instrumentais ou abrangências temporais; ou ainda, pelo refinamento de técnicas de descoberta de dados que se debruçam sobre aspectos das pesquisas científicas para caracterizar uma temática ou trazer à tona novas questões relativas a um problema social.

Um dos primeiros estudos cienciométricos na área de Educação é o de Turner e Kiesler (1981), que problematizaram o baixo impacto da pesquisa básica ou de fundo (teorização e bases filosóficas) nas Humanidades e na Educação, priorizando-se as pesquisas sociais de natureza prática ligadas às ações formativas para a docência. Já a pesquisa de Moed et al. (1985) evidencia os enfrentamentos e dilemas envolvidos nas políticas da pesquisa científica nas universidades. A pesquisa de Alcaín e San Millán (1993) aborda a mudança no eixo das políticas educacionais e discute certos usos da cienciométrica, comparando as produções científicas regionais e internacional. Por sua vez, Anta-Cabreros (2004) avaliou o impacto comparativo da colaboração científica em revistas científicas da Espanha na área de Educação, enquanto Coutinho et al. (2012) traçaram um panorama de estudos em Educação desde 2000 e a evolução de sua produção científica. Já Engerhoff, Cigales e Tholl (2011) trataram, em estudo cienciométrico, das características da produção científica e a própria história do ensino de sociologia no Brasil.

Por sua vez, Diem e Wolter (2013) enfocaram as métricas em estudos sobre a performance das pesquisas em Educação em âmbito mundial; Brookes e Stewart (2016) avaliaram diferentes padrões de citação existentes e problematizam resultados e interpretações cienciométricos comumente obtidos. A pesquisa de Castilho Razera (2015) conduziu uma análise da produção científica a partir de artigos de uma revista espanhola na temática da divulgação científica em ciências. Em outra publicação do autor (CASTILHO RAZERA, 2016) realizou-se a partir de uma análise cienciométrica na publicação *Ciência & Educação*, o mapeamento das pesquisas publicadas sobre a formação docente. Enquanto isso, Souza e Monteiro (2015) desenvolveram uma pesquisa com todas as teses produzidas de 2002 a 2012 em 26 (vinte e seis) PPGes do país e que incluíram o uso de diferentes tecnologias digitais na Educação em geral.

A pesquisa de Moraes e Giroldo (2014) é relevante à pesquisa aqui conduzida, pois os autores realizaram um estudo cienciométrico sobre as características de todos os PPGes existentes no Brasil, com dados coletados até 2012 junto à Capes, além de dados do IBGE,

conforme as mesorregiões brasileiras definidas segundo o número de doutores formados por cada região do país. Os autores correlacionaram estes números com a produção científica estratificada em artigos de periódicos segundo as respectivas notas na Capes em 2009 (os estratos eram estes: A1, A2, B1 a B5, C), entrecruzando-se com os índices de desenvolvimento humano por município/região do Brasil, segundo o IDH. Os autores Moraes e Giroldo (2014, p. 53) apontam que até a Avaliação trienal Capes 2007-2009, existiam 92 PPGes no Brasil, concentrados em certas mesorregiões, segundo a formação de doutores na área de Educação. Os autores revelaram que

[...] embora a mesorregião metropolitana de São Paulo tenha produzido mais teses e dissertações, a mesorregião metropolitana do Rio de Janeiro produziu mais artigos em periódicos classificados como A1 e A2 entre 2007 e 2009. Destaca-se também a mesorregião Leste Potiguar (RN) que ocupa a décima posição na maioria dos tipos de produção científica e avança para o sexto posto em produção de teses e trabalhos em anais de congressos. (MORAES; GIROLDO, 2014, p. 53).

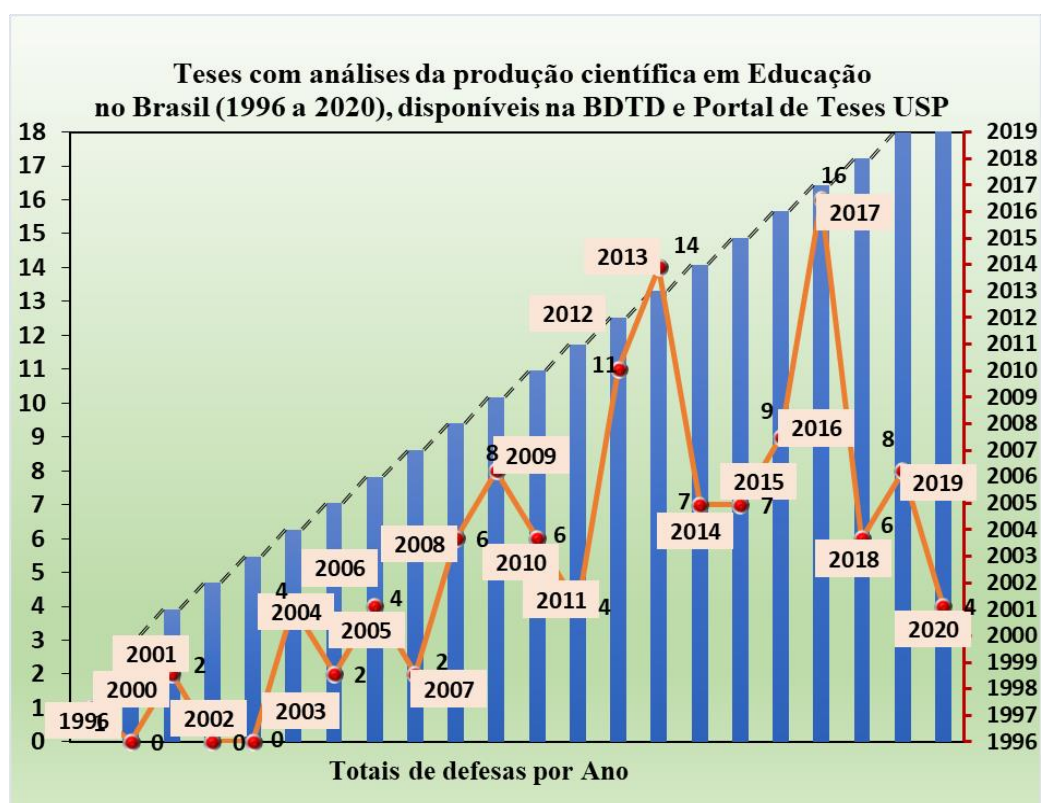
Reconhece-se a relevância deste estudo, pela abordagem original e metodologia utilizada na análise dos PPGes no Brasil até 2012, aliando a cienciometria com indicadores sociais – ainda que restrito – da realidade brasileira. Por fim, destacam-se os estudos feitos por Catani e Lima (2000), Silva e Bianchi (2001), Hayashi et al. (2007), Silva e Hayashi (2008), Bittar, Silva e Hayashi (2011), Frascareli e Pimentel (2012), Hayashi, C. (2013), Mill e Oliveira (2014) e Soler Contreras (2014), os quais auxiliaram um embasamento teórico em cienciometria e seu uso crítico desta pesquisa. Em relação ao universo das teses e dissertações brasileiras defendidas com o uso de alguma das ferramentas cienciométricas na área da Educação, conduziu-se um levantamento desta literatura entre 1996 a 2020²⁵ ou os últimos 25 anos. Se arrolássemos e discutíssemos todos os estudos cienciométricos existentes aplicados na área de Educação, estes extrapolariam em muito aos objetivos dessa tese, enquanto revisão da literatura.

Foram recuperadas teses ou dissertações brasileiras a partir da *Biblioteca Digital de Teses e Dissertações* (BDTD) do IBICT (<http://bdt.d.ibict.br/>) e do *Portal de Teses da USP* (www.theses.usp.br), onde selecionamos as pesquisas que usaram técnicas e estudos

²⁵ Não se incluiu o ano de 2021 no levantamento desta literatura de teses e dissertações, pois *até março de 2021*, não havia nenhuma já defendida no campo da Educação tratando desta temática.

cienciométricos em Educação, obtendo, dessa maneira, um total de 121 pesquisas, sendo 49 teses de doutorado e 72 dissertações de mestrado. Os resultados permitiram-nos concluir que a produção científica teve uma ocorrência assimétrica durante o período de 1996 a 2020, embora tenha ocorrido uma concentração destas cronologicamente, em seis anos diferentes e recentes (2009, 2012, 2013, 2016, 2017 e 2019), cujo resultado foram 8 ou mais defesas por ano que totalizaram 66 teses ou dissertações, isto é, 54,5% do total geral. O restante desta produção científica se deu de maneira espaçada e somam 55 outras teses ou dissertações, ou seja, 45,5% do total. No geral, foram produzidas, de 1996 até hoje, uma média de 5,5 defesas por ano que adotaram alguma forma de ciencimetria e outros indicadores sociológicos nas pesquisas em Educação, o que é um número relativamente baixo. Considerando-se o tamanho, diversidade e a multidisciplinaridade das áreas de pesquisa em Educação, tem havido algum crescimento em relação a si própria em comparação com outras áreas das Humanidades e nas Ciências sociais aplicadas, cujos dados tornam-se mais compreensíveis pela figura 1:

Figura 1 - Distribuição assimétrica de Teses e dissertações defendidas entre 1996 e 2020 na área de Educação que realizaram estudos cienciométricos.



Fonte: Dados compilados pelo autor em novembro de 2021, extraídos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e do Portal de Teses da USP.

O uso da cienciometria em teses ou dissertações defendidas no campo da Educação se inicia em 1996²⁶ pela pioneira pesquisa de Alvarenga (1996), sendo que, nos anos seguintes, esta literatura em números absolutos cresceu lentamente, se comparada às pesquisas cienciométricas nas Ciências Exatas. Entre estas, vale destacar a defendida por Coelho (2013), que enfoca a medição bibliométrica para analisar a literatura sobre os fundamentos teóricos e básicos da Educação e a pesquisa de Vilaça (2013), que discute a abordagem críticonormativa da cienciometria na área. Sobre a temática dos direitos de pessoas com deficiência e o uso de métricas, há a pesquisa realizada por Bravo (2013); a de Colepicolo (2015), que usou da cienciometria e teorias sobre o campo para mapear as habilidades sociais que os indivíduos trazem consigo e/ou desenvolvem ao longo de suas trajetórias e, por último, a pesquisa com análises cienciométricas de uma ou mais temáticas, produzida por Canchumani (2015) sobre a UFRJ. Estes exemplos ilustram uma gama de temáticas e formas de aplicação de técnicas cienciométricas à Educação, nas teses e dissertações produzidas no período (1996-2019).

9. Caracterização dos Programas de Pós-graduação em Educação - PPGes

O presente capítulo traz um resumo das origens e condições históricas na formação das linhas de pesquisa existentes nos seis PPGes analisados, além de dados demográficos e sociais envolvendo os 389 docentes investigados. Este total foi obtido a partir dos respectivos sites institucionais, entre os meses de maio a outubro de 2018, na primeira fase desta pesquisa exploratória. Apresentam-se certos dados demográficos, relacionados às políticas científicas nos programas de pós-graduação em Educação, para melhor compreensão da conformação do campo da Educação, nas universidades avaliadas procurando-se traçar por este meio um perfil sociológico e das trajetórias docentes, enquanto universo muito peculiar de uma área do saber.

Logo de início, é importante considerar as diferentes correntes de pensamento surgidas no seio destas instituições por intermédio de seus PPGes e que resultam em linhas de pesquisa e mesmo novas temáticas, além das que alicerçam cada um destes programas de pós-graduação. Porém, notamos a existência de um *habitus* a reforçar de forma constante a

²⁶ Ainda que o primeiro curso de PPG em Educação tenha surgido em 1966 na PUC-RJ, expandindo-se nos anos 70 em pleno regime militar, seguido da criação da Capes (1975) e do I PNPG (1975 - 1979). Nesta fase, a política ditatorial visava atender “às carências de recursos humanos em áreas estratégicas, que clamava por um Brasil grande”, investindo nas pesquisas em engenharia, aeronáutica, construção civil e tecnologia espacial. (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1344).

estrutura deste campo científico na formação de discípulos (futuros mestres), e que se traduz por uma relativamente aberta tradição para o surgimento de novas linhas de pesquisa ou ainda uma dinâmica mais morosa que em outras áreas de investigação, sobretudo aquelas da grande área de Ciências Exatas ou “*hard science*”. Os programas historicamente deram continuidade ou mantiveram os modelos educacionais de sua origem, adotados pelas respectivas universidades, onde tais práticas e teorias de ensino operam.

9.1 A Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) ou PPGEdu foi criado em 1972 e é direcionado à formação de especialistas e pesquisadores em Educação ligados aos diversos setores da sociedade. O PPGEdu oferece cursos de Mestrado e Doutorado e obteve a nota 7 da Capes na avaliação quadrienal de 2012-2016, sendo assim escolhido para compor a amostra da pesquisa. Suas três linhas de pesquisa então existentes eram: *Formação, políticas e práticas em Educação; Pessoa e educação; Teorias e Culturas em Educação*. Como aponta o site do programa (PUC-RS, 2018):

Quanto à estrutura [...] possui dois centros de pesquisa: o Centro de Ensino e Pesquisa em Contextos e Processos da Educação Básica (CEPCPEB) – nesse Centro estão incluídos 3 núcleos de pesquisa: o Núcleo de Estudos e Pesquisa Infância(s) e Educação Infantil (NEPIEI), o Núcleo de Educação, Cultura, Ambiente e Sociedade (NEAS) e o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Aprendizagem e Processos Inclusivos (NEPAPI). E o [...] Centro de Estudos em Educação Superior (CEES). (PUC-RS, 2018).

Este PPGE contava com o seguinte quadro em 2018:

Tabela 4 – Total de docentes ativos analisados do PPGE da PUC-RS

Professores da PUC-RS	Ativos	Sênior ou Colaborador	Total geral
Docentes	12	5	17

Fonte: Dados compilados pelo autor e extraídos do site da PUC-RS, em agosto de 2018.

Este PPGE mantinha até finais de 2018, convênios com as seguintes instituições: cinco universidades americanas, dentre elas, a Universidade do Texas, a Michigan University / Tauman College e o Programa de Mobilidade Acadêmica da Organização dos Estados Americanos/OEA; uma canadense, a Saskatchewan University; 6 instituições europeias, dentre elas, a Faculté des Sciences Humaines et Sociales, Université Paris V Descartes - CANTHEL (Centre d’Anthropologie Culturelle) na França; Università degli Studi del Molise da Itália;

Universidade do Minho - Faculdade de Educação e Instituto Politécnico de Leiria - ambos de Portugal; a Universidade Santiago de Compostela (USC), na Espanha; na África com o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação – PEC-PG (Cabo Verde); e mais 7 instituições da América do Sul, dentre elas a Universidade de la República – UDELAR (Uruguai); a Rede RIES/Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Sector Educativo del MERCOSUR; e a Rede de Pesquisa sobre Indicadores de Avaliação da Sustentabilidade em Universidades Latino-Americanas (RISU).

9.2 A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

O Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ visa certos objetivos, declarados em seu site (UERJ, 2018), dentre os quais:

participar do processo de produção de conhecimento(s) no campo da Educação; Formar educadores capazes de intervir como interlocutores válidos nos cenários local, regional e nacional, por intermédio da atuação em docência e em pesquisa, bem como da criação de alternativas para as práticas sociais vigentes; Instituir uma dinâmica de atuação permanentemente aberta à busca de novas interlocuções, ao desenvolvimento de novas práticas de intervenção social e à criação de condições adequadas de reflexão e aprofundamento teórico-prático. (UERJ, 2018).

Tais objetivos relacionam-se às atividades das suas linhas de pesquisa, constituídas por cinco grupos de pesquisa: *Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais*; Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura; *Educação Inclusiva e Processos Educacionais*; Infância, Juventude e Educação e *Instituições, Práticas Educativas e História*. A gestão acadêmica deste PPGE é desenvolvida pela coordenação e um colegiado, formados em sua totalidade pelos docentes da pós-graduação, representantes discentes e um corpo técnico-administrativo, contando com comissões permanentes (Comissão de Apoio Acadêmico e Comissão de Bolsas) e provisórias (seleção de alunos para o Mestrado e Doutorado etc.), obtendo na última avaliação da Capes de 2013-2016, a nota 7 (de excelência). Dentre as instituições acadêmicas e de pesquisa com os quais este PPGE mantém convênio estão: a Université de Rouen da França; a Universidade de Lisboa, Universidade do Porto e Universidade de Coimbra (todos estas de Portugal); a Università di Padova; Montclair State University, Université de Paris VIII (Vincennes - Saint-Denis); Universidade de Alcalá de Henares (Espanha); e na América Latina, a Universidad Javeriana (Colômbia) e a Universidade Nacional de Buenos Aires. O programa apresentava, em julho de 2018, o seguinte quadro docente, ilustrado na tabela a seguir:

Tabela 5 – Total de docentes ativos analisados do PPGE da UERJ

Professores da UERJ	Ativos	Sênior	Total geral
Docentes	46	0	46

Fonte: Dados compilados pelo autor, extraídos do site oficial do PPGE/UERJ em agosto de 2018. Disponível em: http://www.proped.pro.br/docentes/docentes.asp?ver=_BR.

9.3 A Universidade Federal Fluminense (UFF)

O PPGE da Universidade Federal Fluminense - UFF, inicialmente credenciado em Mestrado somente, foi credenciado pela Comissão de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade (COMPEG) em 03 de agosto de 1971. Quatro anos mais tarde, formaliza-se a criação do curso deste PPGE, com data retroativa a 3/08/1971. O curso de Doutorado veio apenas no ano de 1995, e sua criação buscou refletir sobre o acúmulo de saberes dos diversos mestrados que ora lá existiam, bem como sobre a consolidação da produção científica então acumulada, num esforço coletivo de seus docentes e alunos. Uma década depois, em 2005, seu curso de Doutorado em Educação se reestrutura, visando ajustar elementos para tornar mais efetiva a proposta desse PPGE, cuja nota foi 5 na avaliação da Capes do período de 2013-2016, tendo como marco histórico os debates ocorridos em inícios da década de 1980. O PPGE da UFF é financiado com recursos oriundos da PROAP/Capes (Programa de Apoio à Pós-Graduação) e conta também com verbas de receita própria, como as taxas das inscrições do processo de seleção ao Mestrado e Doutorado - Verba 250/UFF, além das demais verbas ocasionais relacionadas a convênios e Acordos de Cooperação com outras instituições públicas, como os recursos oriundos do PROAP/Capes; das verbas de convênios originados dos programas de bolsas de Apoio ao Pós-doutorado; e as advindas do PQI (Programa de Qualificação Institucional) e Prodoc (Programa de Apoio a Projetos Institucionais com a Participação de Recém-Doutores). O PPGE da UFF possuía o seguinte quadro docente:

Tabela 6 – Total de 57 docentes ativos analisados do PPGE da UFF

Professores da UFF	Ativos	Sênior	Total geral
Docentes	57	0	57

Fonte: Dados extraídos pelo autor do site oficial da UFF em setembro de 2018. Disponível em: <http://ppgeducacao.sites.uff.br/>.

9.4 A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

O PPGE da UFMG foi criado em 1971 e denominado 'Conhecimento e Inclusão Social'. A preocupação de seu corpo docente voltava-se à superação das desigualdades sociais e educacionais brasileiras, contando com recursos financeiros da FAPEMIG aos seus projetos. Este é regularmente oferecido pela Faculdade de Educação (PPGE/FaE/UFMG) e reconhecido segundo a avaliação Capes do quadriênio 2013-2016 como de excelência, recebendo a nota máxima 7. São três cursos: mestrado *stricto sensu* com duração de até 30 meses, além do Doutorado e o Doutorado Latino-americano, ambos com duração máxima de 48 meses. Todos são presenciais e buscam formar "pesquisadores em educação, professores para o ensino superior e outros profissionais para diferentes organizações sociais e educacionais" (UFMG, 2018). Suas ações de ensino e pesquisa são orientadas pelo "[...] direito à educação e com a produção de conhecimentos acerca do fenômeno educativo que favoreçam a redução das desigualdades sociais". (UFMG, 2018).

Como aponta o site do PPGE/FaE/UFMG (UFMG, 2018), este mantinha acordos com várias instituições de todos os continentes, exceto Oceania. Dentre estes, destacam-se: o "Doutorado Latino-Americano em Educação - Políticas Públicas e Profissão Docente" (DLA), fruto de acordo internacional estabelecido com a UNESCO e a RED KIPUS Perú (<https://www.redkipusperu.org/>), o qual conta até o momento com a participação de onze universidades latino-americanas; as ações de colaboração internacional empreendidas por meio do Doutorado Interinstitucional (DINTER), desenvolvido com a Universidade 11 de Novembro, de Angola; o Programa Pró-mobilidade Internacional entre universidades de países de língua portuguesa, conduzido pela organização não-governamental AULP (Associação das Universidades de Língua Portuguesa); além de projetos para ampliar suas parcerias com diferentes instituições estrangeiras, tais como: Universidade de Lisboa, Universidade do Minho e Universidade de Coimbra (Portugal); Leeds Metropolitan University (Inglaterra); Université de Genève (Suíça); Ca'Foscari University of Venice (Veneza, Itália), Université de Provence Aix-Marseille I e Université de Paris III - Sorbonne (França), University of Caroline North e University of Winston-Salem (Estados Unidos), entre outras. Neste PPGE havia um quadro docente assim composto, em agosto de 2018:

Tabela 7 – Total de docentes ativos analisados do PPGE da UFMG

Professores da UFMG	Ativos	Sênior	Total geral
Docentes	96	0	96

Fonte: Dados compilados pelo autor em agosto de 2018, extraídos do site oficial do PPGE da FaE/UFMG. Disponível em: <http://www.posgrad.fae.ufmg.br/>.

9.5 A Universidade de São Paulo (USP)

O nascimento da Faculdade de Educação da USP (FEUSP) como unidade de pesquisa autônoma na USP se deu há mais de 50 anos, entre o final de 1968 e o início de 1969, embora, na prática, tal programa somente tenha se iniciado em 1971. Como descrevem Hey e Catani (2011), seu surgimento é parte de diversas modificações ocorridas na USP, pois

criam-se os departamentos, reestruturam-se as Faculdades e Institutos, implantam-se novas escolas e redistribui-se o pessoal [...]; o abandono definitivo da concepção original da USP em torno do instituto central, a FFCL. Esta é desmembrada em diversos Institutos e Faculdades; [e, dentre outros] a criação da Faculdade de Educação, com curso de graduação em Pedagogia e curso de Licenciatura, reservado à tarefa de integração terminal: congregar, em cursos comuns, estudantes em fase final de estudos, que se destinam ao magistério secundário. (HEY; CATANI, 2011, p. 239-240).

O PPGE da Faculdade de Educação da USP (FE-USP) estava dividido, desde seu início e até o primeiro semestre de 2017, em uma única área de concentração: Educação, a qual se subdividia nas seguintes temáticas: Cultura, Organização e Educação; Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares; Educação Especial; Ensino de Ciências e Matemática; Estado, Sociedade e Educação; Filosofia e Educação; História da Educação e Historiografia; Linguagem e Educação; Psicologia e Educação; Sociologia e Educação, segundo dados da USP (2018).

Mais recentemente, em junho de 2016, a Comissão de Pós-Graduação reavaliou as subáreas existentes, após a nota 5 recebida na avaliação da Capes no quadriênio de 2013-2016, e buscou sanar repetições e subdivisão excessiva de áreas temáticas. Assim, desde o 2º semestre de 2017, todos os pós-graduandos ingressantes passaram a cursar nova estrutura curricular pelo PPGE da USP, reorganizado em 6 áreas de concentração: a) Cultura, Filosofia e História da Educação; b) Educação Científica, Matemática e Tecnológica; c) Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças; d) Educação, Linguagem e Psicologia; e) Estado, Sociedade e Educação; e f) Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas.

Este PPGE, no âmbito institucional interno, manteve-se subdividido em três grandes departamentos: o EDA (Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação), o EDM (Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada) e o EDF (Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação). Para esta tese, foi considerada a lista de docentes compilada do site oficial (<http://www4.fe.usp.br/aceso-rapido4/docentes/ativos>) e de docentes seniores (extraídos de <http://www4.fe.usp.br/aceso-rapido4/docentes/aposentados>), que seguiam ativos com orientações de pós-graduação e produções científicas regulares até fins de 2016. Daí, chegou-se ao seguinte quadro docente:

Tabela 8 – Total de docentes ativos e sêniores do PPGE da USP

Docentes - USP	Ativos	Seniores ou Aposentados	Total de Docentes
Totais	107	50	157

Fonte: Dados compilados pelo autor, extraídos do site oficial da FEUSP em dezembro de 2016. Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/aceso-rapido4/docentes/ativos>. Acesso em: 12 dez. 2016.

A amostra desta investigação considerou, portanto, um *corpus* de 107 professores ativos e 50 docentes aposentados/sênior da FEUSP que seguiam com orientações ativas em mestrado e doutorado até o mês de dezembro de 2016, segundo a lista final compilada, totalizando-se 157 docentes pelo PPGE da USP²⁷, como apresentado na tabela 7 acima. Pouco depois, no final de 2018, o corpo docente do PPGE da USP passou por várias mudanças na sua composição geral por diversas razões – e não apenas políticas em disputa, e culminaram em um quadro mais enxuto. Como assinala Catani (2019): “[...] o PPG mantém mais de 130 docentes credenciados e 750 alunos regulares, matriculados nos cursos de mestrado, doutorado e doutorado direto” (CATANI, 2019, p. 998). Isso explica a diferença existente entre os 157 docentes desta amostra, segundo seus critérios definidos, e os 130 docentes deste PPGE em finais de 2018, ou esta diferença mais sensível em quadro geral.

²⁷ Estes subtotais foram corrigidos, após a revisão da listagem final com auxílio do software *ScriptLattes*, retirando-se todas as ocorrências duplicadas.

9.6 A Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos – PPGEDU – visa dotar os professores e educadores de “uma formação que contribua decisivamente para o campo científico da educação no desenvolvimento regional, nacional e internacional, uma vez que desenvolve pesquisas na interface com os desafios da área (UNISINOS, 2018). A este programa de pós-graduação da UNISINOS, tais desafios se delinham nas temáticas inseridas em três linhas de pesquisa existentes: a) Educação, História e Políticas; b) Formação de Professores; c) Currículo e Práticas Pedagógicas e Educação, Desenvolvimento e Tecnologias. Este programa objetiva ampliar sua internacionalização por meio da formação de grupos de pesquisa e redes que se estabeleçam e por meio de encontros científicos, missões e experiências de mobilidade acadêmica. Em decorrência de estudos no campo da Educação, busca-se dialogar com teorizações e práticas nacionais e internacionais, visando maior visibilidade externa, além de qualificação e reconhecimento da sua produção científica produzida (UNISINOS, 2018). O objetivo desse PPGE é manter e ampliar a sua excelência acadêmica, tendo obtido a nota 7 na avaliação Capes de 2013 a 2016. Em agosto de 2018, este PPGE contava com o seguinte quadro de docentes:

Tabela 9 – Amostra de 16 docentes ativos analisados do PPPGE da UNISINOS

Docentes da UNISINOS	Ativos	Sênior	Total geral
Totais	16	-	16

Fonte: Dados do autor, a partir do site oficial da UNISINOS em agosto de 2018 (UNISINOS, 2018).

10. Instrumentos adotados e critérios de análise dos PPGEs avaliados

Este capítulo apresenta o embasamento teórico e a escolha das ferramentas de análise cienciométrica deste estudo exploratório, em paralelo com outras variáveis ligadas à produção do conhecimento e ao capital científico e às trajetórias dos docentes destes programas de pós-graduação. Por intermédio de nova compilação de dados com os softwares *scriptLattes*, e *extraídos da plataforma Acácia*, buscou-se a caracterização da produção científica destes PPGEs, focada nas 5 tipologias de documentos eleitas como ‘*mainstream*’ ou núcleo central da área de Educação, apontadas no capítulo 6.3 – *Coleta de dados e análise cienciométrica*. Cabe observar que Bourdieu em seu ‘*Homo Academicus*’ (BOURDIEU, 2013a) se valeu, além da estatística descritiva e da cienciométrica, de outros tipos de dados coletados, tais como: “[...] entrevistas, observações, questionários, transcrições, todos auxiliares, mas ao mesmo tempo pressupostos e implicações metodológicas vinculados à sua epistemologia”,

aponta Hey (2007, p. 88). Pesquisas realizadas com estes softwares mencionados nas mais diferentes áreas, apresentaram relativo êxito nos resultados obtidos, como reportam Autran, Borges e Mena-Chalco (2015), no campo da Ciência da Informação, os quais destacaram a importância da colaboração na produção científica, pois esta traz

evidências interessantes sobre a colaboração explícita de pesquisadores da área [...] consideraram como nível de análise a colaboração pesquisador-pesquisador e não programa-programa (ou instituição-instituição) à exceção do trabalho de Silva et al. (2012). Os autores consideraram os docentes [...] dos PPGCIs acadêmicos e analisaram a colaboração em nível programa-programa. (AUTRAN; BORGES; MENA-CHALCO, 2015, p. 7).

Em relação aos estudos de coautoria e demais formas de produção científica, Lima (2012) escreve ainda que, embora devam ser consideradas as colaborações, “[...] a coautoria é apenas uma das formas de manifestação da colaboração, não sendo, portanto, o único indicador [...]. Devem também ser levados em conta vários fatores associados”. (LIMA, 2012, p. 77, itálico nosso). Por outro lado, Hicks (2004) reforça o argumento de que não se deva considerar apenas artigos científicos internacionais em análises cienciométricas para a área da Educação, mas incluir outras tipologias importantes. Segundo ele,

ainda que possamos dar mais peso ou importância aos artigos científicos considerando-se as bases de dados indexadoras internacionais, como a base ERIC e a Web of Science (Social Science Index), [...] uma avaliação ideal deveria englobar outros três veículos de publicação: livros, literatura nacional (desenvolvida num contexto local) e literatura não científica (conhecimento em busca de aplicação). (HICKS, 2004, p. 492).

Outros pesquisadores criticam os critérios tradicionais utilizados em avaliações da Capes quanto à produção científica, pois estes concentram-se em artigos acadêmicos. Mugnaini (2006), Pinto e Fernandes (2017) e Ferreira e Santiago (2018) recomendam considerarmos as peculiaridades do fluxo de saberes produzidos em Humanidades e, em particular, da Educação. E contrariamente às posições “viciadas” das comissões de avaliação da Capes conduzidas na apreciação dos diversos PPGs, onde persiste a maior valorização de artigos científicos frente às outras tipologias, explicitados em relatórios recentes (BRASIL, 2017a, 2017b).

A sobrevalorização dos artigos acadêmicos desconsidera a importância de outras tipologias - tais como livros e capítulos de livros, cedendo às pressões do produtivismo acadêmico. Sem considerar que estas duas tipologias supramencionadas são o expoente, muitas vezes, de pesquisas de qualidade para a formação docente e embasam as futuras pesquisas de pós-graduação na forma de livros. Por esta razão, este é um ponto relevante a ser

considerado nas avaliações destes PPGes conduzidas pela Capes, ainda que o atual sistema *Capes Livros* apresente lacunas e restrições ao seu uso, devendo este ser aperfeiçoado.

Como a importância de artigos científicos em Educação deva ser relativizada - embora esteja culturalmente enraizada em outras áreas. Pois seu cálculo de fator de impacto de uma revista, aferido pelo *Journal Citation Report* da *Web of Science* é feito de forma dependente às citações desta base de dados, ou seja, *precisam ser autorreferenciadas por outros periódicos nela presentes*. Em menor proporção, isto também ocorre na base de dados *Scopus* e seu fator de impacto *SciVal*, embora esta seja mais abrangente e equitativa aos investigadores da área, por indexar várias revistas em Educação. Com o aprimoramento do *QUALIS Periódicos* (disponível na plataforma Sucupira²⁸), tal ferramenta passou a incorporar todos os títulos científicos nacionais e internacionais, tornando-se referência aos docentes e demais investigadores do campo, na escolha de qual revista publicarem seus artigos científicos. Segundo Mugnaini e Spera (2016),

[...] ao se observar os critérios de avaliação utilizados pelas áreas de Ciências Sociais e Humanas na avaliação trienal da Capes, percebe-se a adoção do fator de impacto (MUGNAINI, 2015), evidenciando o uso acrítico deste indicador. (MUGNAINI; SPERA, 2016, p. A97).

Ou seja, os fatores de impacto e número das citações dos periódicos publicados embora necessitem ser relativizados pelo esgotamento do modelo tradicional, representam tendência crescente na área. Para evitar as análises simplificadoras da ciência adotadas em outras áreas, considerando-se como foco as pesquisas em Educação, inserida nas Ciências Humanas. Considerando-se estes fatores, a metodologia dessa pesquisa contabilizou-se todos os artigos científicos produzidos, além daqueles indexados nas bases de dados *Web of Science* e *ERIC* - por se tratar da maior base internacional em Educação, além dos portais SciELO (www.scielo.org) e RedAlyc, como já mencionado.

Cabe tecer duas importantes observações das avaliações Capes aos PPGes empreendidas, quanto à sua melhoria ou uma reforma metodológica destas. Em primeiro lugar, no caso de *livros completos* e *capítulos de livros* publicados, deveria haver uma adoção de notação diferente à habitualmente usada na avaliação de outras áreas e seus programas de

²⁸ O Qualis Periódicos está disponível para consultas em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>.

pós-graduação. Isto porque uma maior importância dada a um *livro* completo ou *capítulo de livro* devem ter seus respectivos impactos e relevância reconhecidos ao domínio da Educação, pois influenciam a construção de novos saberes e transmissão do conhecimento às turmas de pós-graduação e mesmo graduação, ainda que os livros sejam qualitativamente distintos. A segunda observação refere-se aos textos publicados em jornais, revistas de divulgação científica e ainda às outras produções artísticas de docentes: estas tipologias ficaram reunidas numa só categoria de mesmo peso na *pontuação geral*, embora sejam de naturezas distintas. Tais fontes de informação auxiliaram a obtenção de indicadores cientiométricos nessa pesquisa, além de fornecer subsídios às trajetórias docentes e seus indicadores sociais, respeitando-se os limites metodológicos desta tese.

11. As avaliações conduzidas pela Capes de 2007 a 2016 dos 6 PPGs

O capítulo apresenta através de análise documental comparativa das avaliações feitas em Educação pela Capes aos seis PPGs investigados: o da PUC-RS, UERJ, UFF, UFMG, UNISINOS e USP nos três períodos abarcados nesta tese: 2007-2009; 2010-2012 (trienais) e de 2013-2016 (quadrienal). Em relação às avaliações feitas pela Capes, o órgão trouxe mudanças mais sensíveis à área de Educação a partir do biênio 1996/1997, quando se mudou

[...] o foco de sua avaliação e passou de uma avaliação focada na formação de professores (de cunho mais educativo) para uma avaliação pautada na formação de pesquisadores (de cunho mais punitivo), esta última caracterizando-se [...] muito mais como um conjunto de procedimentos e de ações de regulação e controle do que como um modelo típico de avaliação, no caso entendida como avaliação educativa. (CAFÉ; RIBEIRO; PONCZEK, 2018, p. 67).

Essas alterações negativas em relação às avaliações anteriores, pautou-se por acentuar a validade de dados quantitativos. Com a criação do Comitê Técnico-Científico pela Capes na avaliação trienal 1998-2000, este comitê mais que ser um órgão homologador de resultados, passou a conduzir uma “[...] rigorosa apreciação e questionamento das análises e avaliações efetivadas pelas comissões de áreas (chegando mesmo a modificar conceitos por elas atribuídos) [...]”, como mencionam Horta e Moraes (2005, p. 96). Além disso, foram considerados para fins da atribuição das *notas 6 ou 7* ao PPGs, apenas os que pontuassem no quesito ‘produção científica internacional em periódicos estrangeiros’, pela importação simples do modelo adotado nas ciências exatas e biológicas. Por esta razão, surgiram então várias medidas no Brasil sob a forma de novas leis, regras e decretos que “[...] disciplinam os agentes do campo científico, tornando-os, para rememorar o arcabouço teórico de Michel

Foucault, corpos dóceis, isto é, aptos à maior produtividade acadêmica" (CAFÉ; RIBEIRO; PONCZEK, 2018, p. 62-63). Pouco depois, outras alterações foram implementadas nas avaliações seguintes e buscavam atenuar certos aspectos ligados à pesquisa e produtividade docente. Como assinalam Café, Ribeiro e Ponczek (2018, p. 63-64),

ao longo do tempo, o enfoque da avaliação dos cursos de mestrado e doutorado mudou e deu-se prioridade às pesquisas em detrimento das demais atividades desempenhadas pelos docentes [...] com a maior valorização da produção intelectual em detrimento das demais atividades acadêmicas, estudaram-se os critérios que regem [...] os programas de pós-graduação inseridos.

Aí cabe aqui indagarmos: como deveria ocorrer uma avaliação mais condizente para a área de Educação? Segundo Andrade e Galembeck (2009),

a resposta a essa questão não parece ser simples, tampouco universal, uma vez que avaliar não é, nem nunca foi uma atividade simples. Especialmente, porque a avaliação pertence ao avaliado e [...] contabilizar indicadores é um processo simples, mas qualificá-los é [...] complexo e que exige equilíbrio, parâmetros e regras bem (e previamente) definidas. (ANDRADE; GALEMBECK, 2009, p. 5).

Torna-se imperativa então, uma análise das políticas de avaliação no país dos programas de pós-graduação, elencando-se pontos de seu (real) alcance social e variáveis de produtividade científica e cienciométricas relacionadas aos capitais científico, social, político e de prestígio acadêmico dos produtores envolvidos (*docentes e seus orientandos*), que acirraram ainda mais as disputas entre estes. Para entender o contexto histórico das políticas da Capes implementadas no caso ao PPGes. Cabe frisar que entre 1998 e 2002, esta agência implementou novas regras e segundo Lievore, Picinin e Pilatti (2017), tal modelo acabou

[...] valorizando prioritariamente a produção científica [...] provocou uma inversão do que havia sido proposto anos antes pelo III PNPG, ou seja, '*o deslocamento da centralidade na docência para a centralidade na pesquisa*'. Além disso, foi introduzida a ideia de programas de pós-graduação ao invés de cursos de mestrado e doutorado avaliados isoladamente, '*havendo uma atenção especial às linhas de pesquisa e à sua organicidade com as disciplinas, projetos e produtos de pesquisa*' (KUENZER; MORAES, 2005, p. 8). (LIEVORE; PICININ; PILATTI, 2017, p. 211, *itálico original*).

Outro fator apontado por investigadores foram as ações e formas de poder perpetradas por agências governamentais tais como a Capes, o MEC etc, ligadas à avaliação da pós-graduação no Brasil. Estas têm ocorrido de modo permissivo, pois as comissões avaliadoras acabam por induzir, em parte, à realização de certas temáticas ou linhas de pesquisa em

detrimento de outras. Sendo que deveriam, ao contrário, estarem motivadas por ‘interesses desinteressados’. Tais agências vêm privilegiando, por exemplo, pesquisas sobre tecnologias e métodos de ensino à distância (EAD), em detrimento de outras socialmente mais relevantes na área de Educação em todas as suas vertentes. Embora seja de difícil comprovação, cabe questionarmos: *quais docentes poderia vir a público confirmar este fato, sem romper com as estruturas e as regras do jogo nas avaliações da pós-graduação no Brasil?* Com isso, buscou-se arrolar, em virtude desta problemática, as linhas de pesquisa principais conduzidas pelos seis PPGes analisados e apresentadas no quadro 14, mais adiante.

11.1 Análise da avaliação Capes dos PPGes no triênio 2007 a 2009

A política e as ações que nortearam esta avaliação do triênio 2007-2009 pela Comissão avaliadora de área na Capes (BRASIL, 2020) se caracterizou pela busca de: a) expansão da oferta dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no país; b) consolidação e ampliação da qualidade da produção científica nestes programas de pós-graduação; e c) melhor qualificar a formação de doutores para uma retroalimentação do sistema PPGes e as pesquisas conduzidas. Notou-se um aumento da procura pelos alunos de novos cursos nas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste do Brasil, com um crescimento de 78 para 95 PPGes, em relação à avaliação anterior da área, que abarcou o período de 2004 a 2006. Ao contrário do apontado no relatório, isto representou um crescimento real dos cursos de 21,8% e não 40%, como consta do documento oficial (BRASIL, 2010, p. 2). Entre as ações priorizadas, a comissão observou uma indução pela realização de programas DINTER e MINTER no Brasil (Doutorados e Mestrados Interinstitucionais), em virtude das ações conjuntas efetivadas. Segundo esta análise (BRASIL, 2010), deveria haver um esforço pela ampliação nos PPGes ‘consolidados’, visando-se o aumento do total de doutorados criados, porém isto se deu de modo tímido. Como aponta esse mesmo relatório (BRASIL, 2010), “... [a área] já estava um tanto esgotada em função de uma política restritiva à ampliação adotada há alguns anos atrás”.

Para atribuição dos conceitos finais dos cursos, a comissão avaliadora decidiu, numa primeira fase, atribuir conceitos 3 a 5 a cada um dos programas e, posteriormente, eleger aqueles com conceitos 6 e 7. Ao final desta avaliação Capes, outro aspecto a se destacar foi o critério para a atribuição de um total de PPGes que receberiam conceitos 6 e 7, não devendo ultrapassar 10% dentre os 95 programas avaliados. À primeira vista, isto pode ser interpretado como um elemento limitador à meritocracia e inerente às avaliações destes PPGes, os quais receberam a avaliação “*Muito bom*” em quase todos os indicadores. E que permitiu uma comparação com as outras avaliações feitas pela Capes, de 2010 a 2012 e 2013 a 2016

(quadrienal). Os programas que receberam o conceito ou *nota 6* foram os que alcançaram o total de *130 pontos por docente*. Enquanto os com conceito ou *nota 7* foram reservados àqueles que ultrapassaram *200 pontos por docente*. Ressaltemos que no triênio anterior de 2004 a 2006, apenas 2 programas receberam conceito ou *nota inferior a 5*, demonstrando menor exigência geral na área de Educação. Outro aspecto a ressaltar é a atribuição das *notas 4 e 5 aos PPGes com conceito geral “muito bom”*, porém que possuísem índices de produtividade científica compatíveis aos PPGes *nota 5* e serem em sua maioria, programas com o doutorado instituído recentemente, porém sem defesas de tese concluídas após obterem tal nota. Nesta avaliação Capes, foi exigido que cada programa possuíse ao menos *50% de seus docentes permanentes com, no mínimo, um artigo científico publicado* em extratos superiores do índice Qualis. Em decorrência desta alteração, foram eliminados diversos programas da disputa, os quais receberam apenas *nota 5*. Vale destacar que 2 dos PPGes com *nota 7* já haviam recebido *nota 6* nos dois triênios anteriores de avaliação; e um terceiro recebera *nota 6* na última avaliação da Capes. Em relação à “internacionalização do programa”, a avaliação Capes (BRASIL, 2010) considerou a existência de quatro requisitos para os programas serem bem avaliados: a) pesquisas em parceria com centros de excelência internacionais; b) atividade docente em universidades estrangeiras e existência de intercâmbio com alunos estrangeiros; c) capacidade de nucleação frente aos outros PPGes do país; e d) inserção social. O último aspecto avaliado a se destacar refere-se ao *grau de inserção social* de cada programa. O relatório Capes apontou que os PPGes que tiveram projetos em parceria *Universidade - Ensino básico* seriam considerados como dotados de “[...] um alto grau de envolvimento da pós-graduação com este nível de ensino” (BRASIL, 2010). Por este motivo, quase todos os PPGes relataram comprometimento com este nível educacional. O que suscita algumas questões: *seria a Educação básica a única a ser contemplada com projetos de qualidade, refletindo o grau de inserção social destes programas? Em relação aos ensinos médio e superior, eles não mereciam a mesma atenção?* Isto denota uma baixa preocupação com a inserção social dos PPGes desta avaliação trienal 2007-2009, outro elemento a ser considerado. Como resultado, segue a tabela 10 abaixo com os PPGes assim avaliados:

Tabela 10 – Conceitos atribuídos aos melhores PPGEs no triênio Capes 2007-2009

PPGE avaliado no período (2007 a 2009)	Conceito final atribuída ao PPGE	Nº de Docentes permanentes	Total da Produção ponderada por Docente	% de Docentes com produção científica A1 ou A2 (artigos) e L4 (livros)
UERJ	7	24	364,1	81%
PUC-RJ	7	16	241,9	60%
UFMG	7	59	203,0	67%
UNISINOS	6	14	177,5	59%
UFSCAR - EE	6	22	175,9	50%
USP	6	76	164,0	71%
UFF	6	31	153,3	57%
PUC-RS	6	13	139,2	92%

Fonte: Dados compilados pelo autor, a partir do relatório Capes 2007-2009 (BRASIL, 2010).

As avaliações da Capes então ficam sujeitas a certas distorções, pela atribuição de maior peso aos artigos de revistas científicas melhor ranqueadas no *Qualis Periódicos*, em detrimento de outras que representam outras linhas de pesquisa importantes em Educação. Isto traz um certo caráter arbitrário ao campo científico da Educação – como no restante das Ciências Humanas, pois observam-se fatores que podem distorcer os resultados de avaliação Capes dos programas que obtiveram notas 5, 6 e 7 neste triênio e no seguinte avaliado²⁹. A avaliação nesse período reforçava o modelo reprodutor pautado pelo produtivismo acadêmico a qualquer custo, bem como as condições estruturantes que limitavam o *habitus* dos docentes e seus discípulos, em virtude de certas regras, além das pressões de espaço e tempo indevidas à geração de novos saberes, desfavoráveis às ações didáticas e formativas nas universidades.

11.2 Análise da avaliação Capes dos PPGEs no triênio 2010-2012

A avaliação conduzida no triênio 2010-2012 da área de Educação pela Comissão da Capes permaneceu como a mesma diretriz política da avaliação anterior: o fomento de instrumentos de melhoria da política de produção de saberes da área e expansão consistente desta produção científica, sendo um instrumento de análise desta expansão dos PPGEs stricto sensu (BRASIL, 2013), com ênfase ao funcionamento dos cursos de doutorado. Tal ênfase foi

²⁹ Leia também a pesquisa de Rolim e Ramos (2020), cuja qual elaborou uma matriz de importância-desempenho para a análise das avaliações conduzidas pela Capes.

condição básica à ampliação do sistema como um todo e visava a formação de novos e bons *discípulos*, buscando superar em parte a problemática da formação docente no Brasil, comparada a outros contextos sociais, como apontam os estudos de Waquet (2010) e Bourdieu (2013c, 2017). A área de Educação neste período passou por expansão de 27% no total de PPGes existentes, ou quase 1/3, passando estes de 95 para 121. Houve também o *crescimento do tempo médio de formação adequada e de indicadores da produção científica*, em relação ao período avaliativo anterior da Capes. A política da área manteve como orientação geral o estímulo à ampliação de mestrados *na periferia do conhecimento* do Brasil, onde ainda existiam poucos cursos de doutorado, porém alta demanda por novos docentes nestas regiões (Centro-Oeste, Norte e Nordeste do país). O objetivo era fomentar nelas a existência de docentes qualificados à formação de longo prazo em Educação, além de contribuir para superação de desigualdades sociais frente às regiões mais desenvolvidas.

A avaliação final aponta que tal crescimento do PPGes não comprometeu a qualidade dos programas - diferentemente de anos anteriores, embora houve a necessidade de descredenciamento de alguns dos PPGes recém-aprovados, que não atenderam aos pré-requisitos da Comissão de Avaliação da área (BRASIL, 2013). Quanto aos esforços de indução de realização de programas DINTER e MINTER no Brasil (Doutorados e Mestrados Interinstitucionais), seguiu-se o “esforço no sentido de estabelecimento de parcerias, financiadas ou não por editais como Procad / Casadinho, com [...] resultados positivos na equidade entre os programas” (BRASIL, 2013). Outra característica a salientar foi a ampliação do total de itens nesta avaliação geral da Capes, passando de 18 para 19 itens utilizados (2010-2012), ainda que, como ponto negativo a pontuar nestas avaliações da Capes, fora um discurso “cego” em seus relatórios, de que “[...] a inserção social dos programas na área não se faz em detrimento da produção bibliográfica ou da formação de pesquisadores”. Porém, na prática isto não tem se concretizado, pois observa-se um desequilíbrio que sobrevaloriza a produção científica, em detrimento da *qualidade na formação de novos docentes* e doutores. Isso tornou-se mais prejudicial posteriormente, entre 2017 e 2020, quando dos impactos negativos trazidos pela COVID-19 no Brasil, através da necessidade de aulas EAD nesta formação. Em relação à avaliação anterior, outro ponto a se destacar foi a abertura da possibilidade de

[...] avaliar cada quesito sem respeitar a tendência de nota em cada quesito, [...] o que implica não seguir os pesos estabelecidos pelo instrumento. Na medida que há [...] divulgação dos indicadores e de seus pesos, seria mais adequado que fosse abolida a ambiguidade que o instrumento propicia.

(BRASIL, 2013, p.3).

Quanto às comissões de avaliação criadas, comparando-se os triênios de 2007-2009 e 2010-2012, é interessante frisar que a composição de docentes avaliadores é muito parecida, com a *presença consecutiva* de 10 avaliadores na comissão geral de avaliação, o que abre margem para um viés pouco saudável nas avaliações. Por outro lado, havia docentes mais experientes na análise e avaliação dos diferentes PPGes, segundo critérios estabelecidos pela avaliação da Capes. Esta comissão apontou que com o crescimento dos PPGes e respectivas produções científicas, houve a necessidade de um grande trabalho manual de avaliação por parte das comissões, embora o sistema tenha tido relativa melhora no preenchimento das notas e conceitos, segundo os próprios avaliadores.

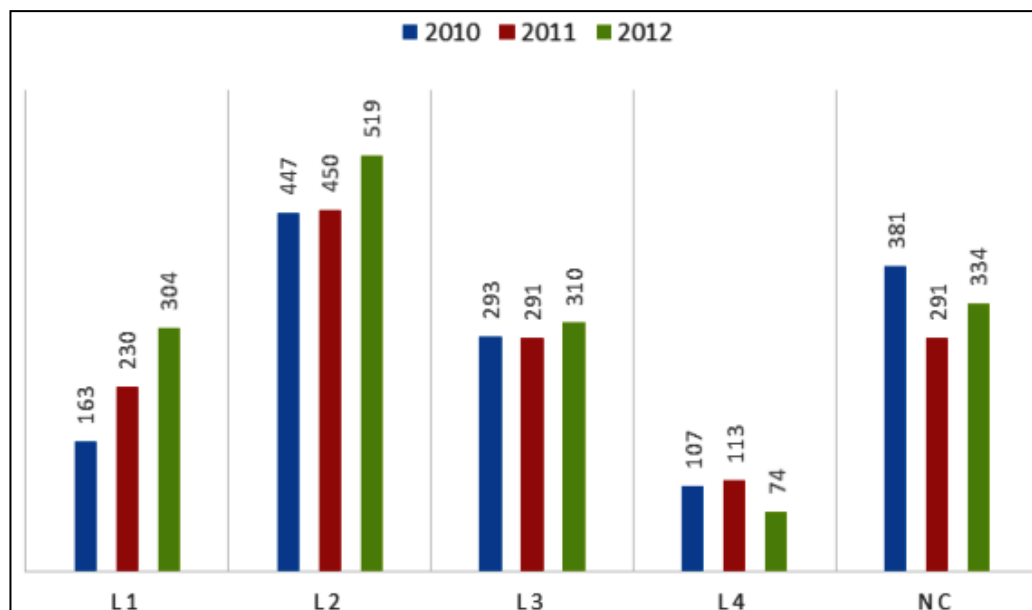
Quanto à avaliação por meio do Qualis Periódicos entre 2010 e 2012, notou-se crescimento considerável do total de periódicos inclusos, havendo ao final deste triênio um total de 3.588 revistas científicas analisadas, das quais 551 não foram sequer classificadas, ou um montante considerável de 15,3%. Na avaliação geral, os 2.315 periódicos científicos classificados entre os estratos A1 e B5, tiveram um crescimento de 103% em relação ao triênio anterior (2007-2009), ainda que se manteve a proporção na distribuição destas revistas por cada estrato. Ou seja, entre as revistas situadas nos estratos A1, A2 e B1 a B5 houve a ampliação de 1.138 avaliadas no triênio anterior para 2.315 na avaliação Capes deste triênio 2010-2012: um aumento de 103%, além daquelas classificadas no estrato C.

Quanto à avaliação de livros em Educação e sua classificação, *incluíram-se os dicionários e coletâneas*. A produção de livros é classificada qualitativamente segundo a nota máxima Qualis L4 (ou *livros de excelência*) e, logo abaixo, aqueles com notas L3, L2 e L1, em ordem decrescente. Como aponta o relatório do triênio da Capes (BRASIL, 2013),

a caracterização e a análise desta produção tem sido o maior desafio que a área de Educação apresenta [...] considerando que a expressão da produção acadêmica desta área prioritariamente configura-se na forma de livros e não existem ainda experiências nacionais ou internacionais padronizadas para análise e classificação de livros.

Observa-se um rigoroso processo avaliativo composto por 7 fases - inclusive a revisão final da nota, além de maior dificuldade de avaliação geral pela comissão avaliadora: em primeiro lugar, em virtude do forte crescimento da produção de livros e, em segundo, ~~de~~ sua complexidade para avaliação e importância à área de Educação. Assim, para ilustrar a composição destes estratos em que os livros foram avaliados no triênio 2010-2012, temos o gráfico 1 abaixo:

Gráfico 1 – Classificação de livros produzidos pelos PPGEs no triênio de 2010-2012



Fonte: Brasil (2013, p. 20).

Como observado no gráfico acima, a produção científica de livros concentrou-se nos estratos L2 e L3 de qualidade e, em menor proporção, naqueles tidos como de excelência ou L4, além dos não classificados ou ‘NC’, que correspondem a 27% do total de livros (quase 1/3), embora estes tenham diminuído em relação ao triênio anterior.

Em geral o triênio manteve, quanto à forma de avaliação dos PPGEs, o critério de corte de 130 pontos por PPGE, como no triênio anterior (2007-2009), agora acrescido das médias ponderadas de produção científica docente, notadamente daquelas em *artigos científicos com nota Qualis A* e de *Livros L4*, ou seja, as produções destas tipologias com a melhor avaliação por docente. Foram considerados apenas os PPGEs com *conceito 5* em mais de um triênio consecutivo para ascenderem aos conceitos 6 ou 7. Manteve-se em 200 pontos a média ponderada mínima para os programas da área poderem obter *conceito 7* (ou de excelência). Avaliou-se que os PPGEs da UFPel e UFRJ não tinham indicadores robustos de nucleação de suas atividades e internacionalização compatíveis aos conceitos 6 ou 7. Assim, a comissão de avaliação Capes (BRASIL, 2013) considerou sendo de *conceito 7* os PPGEs da UERJ e UFMG (que se mantiveram neste nível), além da UNISINOS, que subiu um patamar. Decidiu-se por manter os PPGEs da PUC-RJ, PUC-RS, PUC-SP, UFRGS, UFSCAR e USP com o *conceito 6*. Segundo este relatório, estes PPGEs apresentaram níveis qualitativos próximos, mas ligeiramente menos expressivos que os de *conceito 7* (BRASIL, 2013). Para ilustrar tal quadro, segue a tabela 11:

Tabela 11 – Conceitos atribuídos aos melhores PPGEs na avaliação Capes 2010-2012

PPGE avaliado no período (2010 a 2012)	Conceito final atribuída ao PPGE	Nº de Docentes permanentes (média)	Média ponderada da produção por Docente em periódicos A e livros L4
UNISINOS	7	14	409,7
UERJ	7	25	310,8
UFMG	7	65	259,7
PUC-SP	6	12	242,9
PUC-RJ	6	16	233,2
USP	6	78	227,4
PUC-RS	6	13	226,4
UFRGS	6	55	208,0
UFSCAR	6	23	200,0

Fonte: Dados compilados pelo autor, a partir de relatório Capes 2010-2012 (BRASIL, 2013).

11.3 Análise da avaliação Capes dos PPGEs no quadriênio 2013-2016

A análise quadrienal 2013-2016 trouxe algumas mudanças em relação às avaliações anteriores da Capes, comparada aos dois triênios anteriores, acima analisados. Cabem destacar inicialmente que manteve a estrutura geral das comissões avaliadoras, além da presença de novos integrantes na comissão principal, havendo certo rodízio em relação ao triênio anterior. O número de programas avaliados passou de 121 para 170, uma tarefa enorme, diga-se de passagem. A avaliação geral da Capes passou de 19 para 21 indicadores utilizados, além de incluir um importante componente: o VI – Contextualização e descrição da internacionalização e inserção internacionais para avaliar-se os programas sob este prisma específico nesta avaliação Capes (BRASIL, 2017a). Os programas com conceitos 6 e 7 no decorrer desta avaliação, reservada aos PPGEs que tiveram notas 5 e 6 e o conceito “Muito bom” em “... todos os quesitos das fichas de avaliação e que atendam prioritariamente certas condições”, era um pré-requisito para pontuar neste critério geral da Internacionalização dos PPGEs na avaliação, segundo o relatório Capes (BRASIL, 2017a), subdividido em três tópicos: a) desempenho equivalente aos centros internacionais de excelência da área. Já cabe aqui uma questão geral: Como comparar curso de Universidades brasileiras com centros de pesquisa da França, Espanha ou Estados Unidos em qualquer área, não é algo que destoa dos

dados factuais que se tem para avaliar nossos PPGs em Educação? O segundo e terceiro tópicos são: b) nível de desempenho diferenciado em relação ao restante dos programas; e c) solidariedade e nucleação. Este último aspecto da internacionalização dos PPGs, embora já tivesse presente a nucleação em avaliações anteriores, sob o termo “solidariedade” pode-se depreender que ações levadas à cabo pelos programas? Embora pareça subjetivo, o relatório esclarece que se trata da “... cooperação com programas notas 3 ou 4 em grupos sem curso de pós-graduação *stricto sensu*” (BRASIL, 2017a), para promover a criação ou consolidação de cursos de pós-graduação reconfigurados e outras ações para incentivar a cooperação entre atores sociais do Brasil com países latino-americanos, da África ou Ásia, ou grosso modo, países periféricos da ciência da Educação em termos mundiais, voltados a estes PPGs com nota inferior. No mais, em síntese, mantiveram-se todos os demais critérios de avaliação e pontuação segundo as tipologias de publicações, sobretudo aquelas com maior valor agregado em termos de capital científico que são os livros completos e artigos mais bem avaliados. Outro ponto a se destacar é que passou de 2.315 o total de periódicos avaliados no triênio 2010-2013 para 2.914 revistas científicas, um acréscimo substancial de 25,9% no total, criando outra dificuldade às comissões e aos PPGs e que retrata o “inchaço” de novos títulos de revista em Educação. Notou-se também uma maior atenção à avaliação Capes de Livros publicados, com mais pontos a serem observação na planilha de análise da produção científica destes por cada programa. Daí, chegou-se à seguinte avaliação final deste quadriênio:

Tabela 12 – Conceitos atribuídos aos melhores PPGEs na avaliação Capes 2013-2016

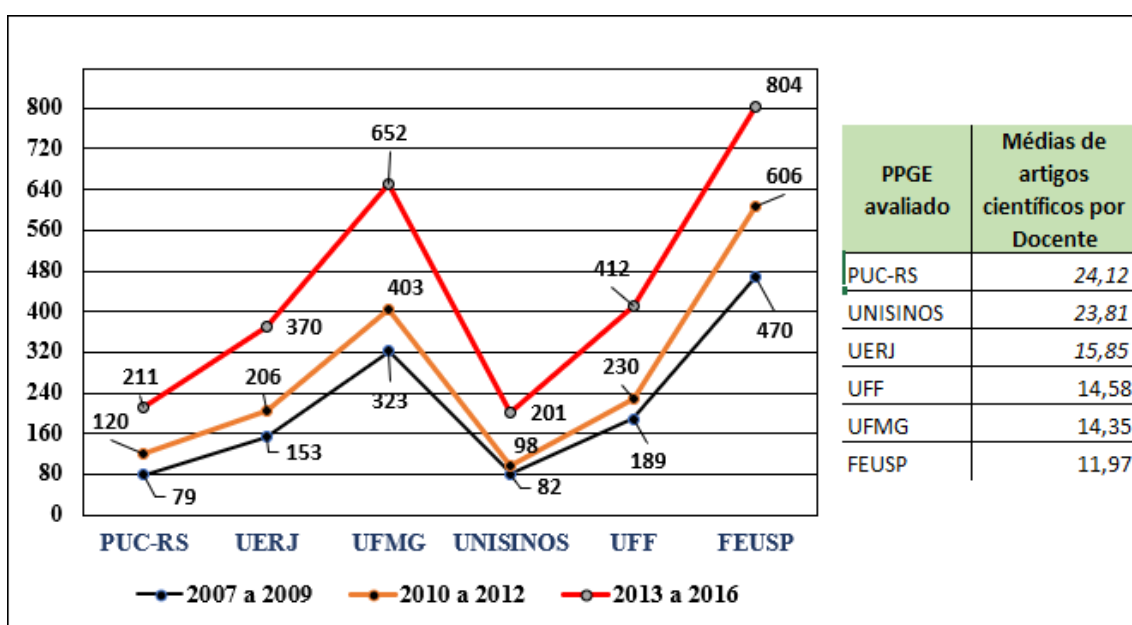
PPGE avaliado no período (2013 a 2016)	Conceito final atribuída ao PPGE	Nº de Docentes permanentes	Total da Produção ponderada por Docente
UERJ	7	24	364,1
PUC-RS	7	13	139,2
UFMG	7	59	203,0
UNISINOS	7	14	177,5
USP	5	76	164,0
UFF	5	31	153,3

Fonte: Dados compilados pelo autor, a partir do relatório Capes 2013-2016 (BRASIL, 2017a).

12. Análise cienciométrica: o que os dados nos revelam

O capítulo aponta as descobertas acerca dos dados cienciométricos obtido das análises comparadas em relação aos seis PPGEs avaliados e são apontadas se pertinentes, as características de um dado programa avaliado, relacionadas aos resultados e visando-se confirmar ou refutar parte das hipóteses apontadas. A seguir, são arrolados dados e análises obtidos por cada tipologia das produções científicas, referentes aos três períodos de avaliação Capes dos programas em Educação.

Quadro 6 – Total de artigos científicos publicados pelos programas nos três períodos de avaliação da Capes (2007-2016) e médias gerais por docente/PPGE



Fonte: Dados compilados pelo autor.

Do total de 5.609 artigos científicos representados acima, nota-se uma proporcionalidade de cada um destes, de acordo com o total de docentes por PPGE avaliado.

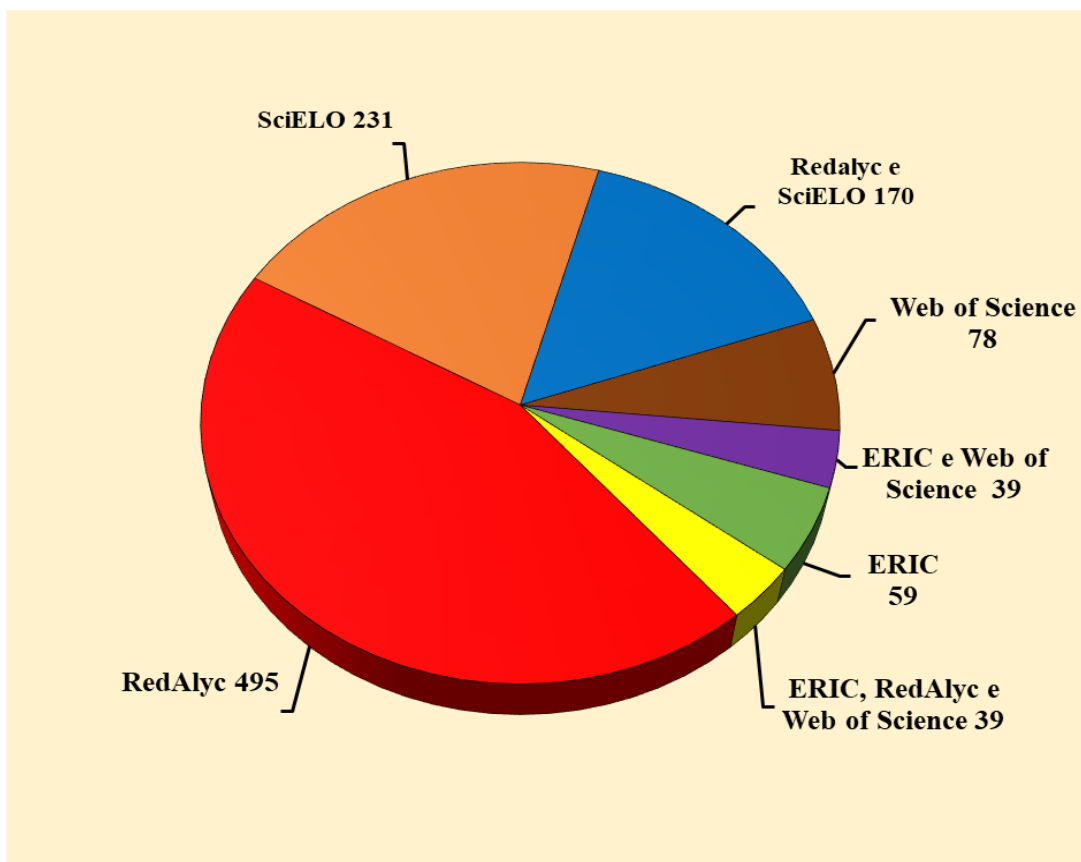
Em seguida, procedeu-se à uma análise por amostragem e representativa para perfilar as características destes artigos quanto às citações. Analisou-se um total de 2.363 publicados, ou 42,12% do total geral, cuja amostra constitui-se de duas partes:

- 1ª Todos os 1.872 artigos científicos publicados pelos 50 docentes da *elite dominante* destes PPGEs, segundo o ranking de produtividade geral de cada docente entre 2007 e 2016; e
- 2ª Outros 491 artigos selecionados por *estudo amostral aleatória* (para evitar qualquer viés) e representando-se de forma equânime os docentes do 2º, 3º e 4º quartis, formando 3 grupos com 12 de cada quartil, ou 36 docentes (sendo 18 professoras e 18 professores) e totalizando-se os 2.363 artigos checados individualmente.

Quanto ao nicho amostral dos 491 artigos científicos publicados por docentes situados nestes 3 quartis – exceto os da elite, observou-se uma distribuição entre artigos publicados que acompanha a tendência conforme a posição acadêmica de cada docente segundo a pontuação no ranking destes (Anexo I), da seguinte maneira: 57% deles são artigos publicados por docentes do 2º quartil, 26% do 3º quartil e 17% do 4º quartil.

Para medição do impacto através das citações destas pesquisas, foi mapeado cada um dos 2.363 artigos da amostra total selecionada. Aqueles com *ao menos 1 citação* em uma das bases de dados internacionais (*ERIC* e *Web of Science*) e nos Portais de revistas *SciELO* e *RedAlyc* regionais, cujos quais situam-se na maioria em revistas com nota A1 a B1 nas avaliações da Capes e maior presença na América Latina, Caribe e países da África de língua portuguesa. No caso do SciELO, este concentra 21% de todos os artigos publicados no Brasil em todas as áreas do conhecimento, expõem Mugnaini, Igami e Krzyzanowski (2020, p. 4). Observamos então, o seguinte quadro:

Gráfico 2 - Artigos científicos analisados e indexados nas bases de dados *Web of Science* e *ERIC* e nos portais de revistas *SciELO* e *RedAlyc*, com ao menos 1 citação.



Fonte: Dados extraídos e compilados pelo autor em setembro em 2022, das bases de dados: *Eric*, *Web of Science* e portais *RedAlyc* e *SciELO*.

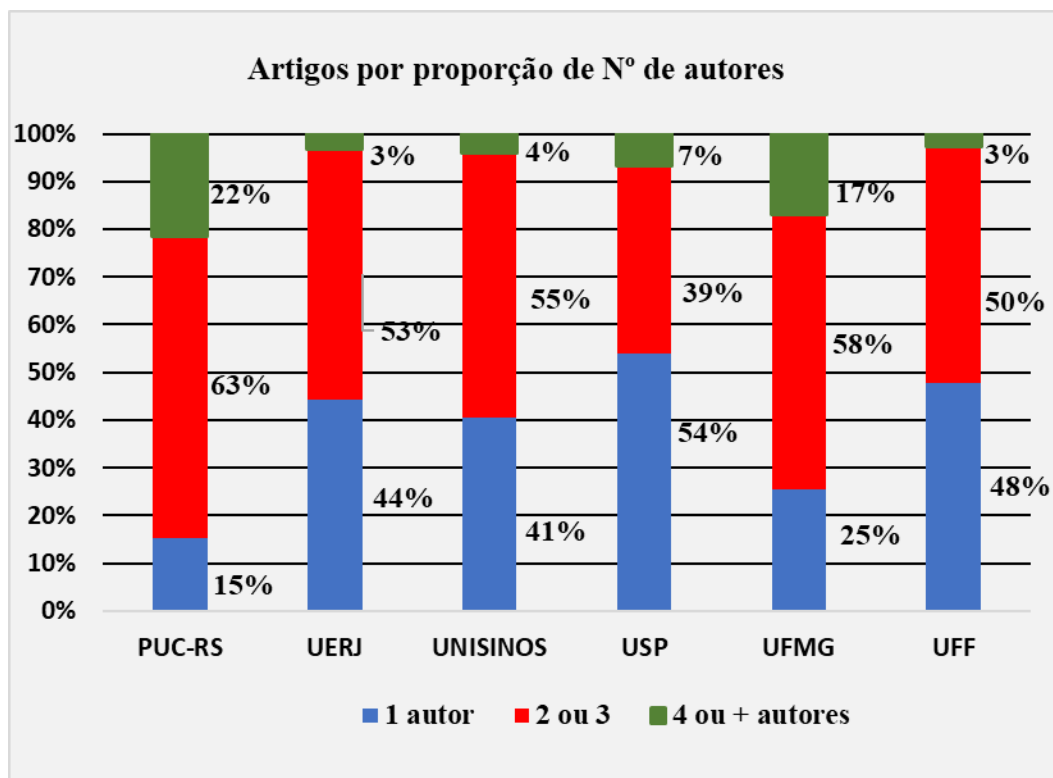
A partir do gráfico acima, nota-se que entre os artigos científicos publicados de 2007 a 2016 com *uma ou mais citações* seja nas bases de dados internacionais referidas ou nos portais Scielo e RedAlyc, somam um volume significativo de artigos: ao todo, 1.111 artigos foram citados, dentre os 2.363 ou 47% do total analisado, como fato relevante a aferir indiretamente uma pequena parte de requisitos ao processo de maior internacionalização da ciência da Educação e seus respectivos programas. No caso dos artigos com ao menos 1 citação na base de dados *ERIC*, estes totalizam 59 publicações, sendo 39 presentes simultaneamente nas bases *ERIC* e na *Web of Science* como ilustra o gráfico. Quanto à inserção destes artigos nos portais de revistas, em ordem de aparição constam 495 artigos presentes no RedAlyc, 231 artigos no SciELO e proporção significativa destes ou 170 artigos publicados tanto no RedAlyc, como no portal SciELO.

Embora as estatísticas em si não representem a qualidade dos artigos escritos – mesmo entre aqueles com total de citações relativamente baixo (exemplo: até 3 citações), é relevante a presença destes nestas fontes de informação, se consideramos que aqueles presentes no portal SciELO e parte do RedAlyc são revistas com conceito A1 a B2, isto é, bem posicionadas na última avaliação do *Qualis Periódicos Capes* disponível, de 2013 a 2016.

Todavia se faz muito necessária a presença de um projeto sistêmico inerente aos PPGEs para fomento de maior produção científica internacional de docentes e pesquisadores, que possibilitem maior inserção de seus artigos publicados nestas bases de dados e portais, demandando daí esforços junto aos docentes, além de investir no aumento de artigos publicados em bases como a Scopus e o JSTOR, outras duas fontes importantes de indexação nas Humanidades, mas que não puderam ser mapeadas aqui, pelo volume de dados tratado. Sobretudo no caso da base *Web of Science* (que registrou 78 artigos com ao menos 1 citação), a qual segue considerada de caráter *elitista* por parte considerável de intelectuais e especialistas em Educação, ao indexar uma pequena proporção, mesmo “somente” considerando-se as revistas internacionais de Educação e nas Ciências Humanas, em geral.

Em relação ao número de coautorias, tanto os programas da UNISINOS, PUC-RS e UFMG possuem mais de 55% de seus artigos publicados em *coautorias de 2 ou 3 autores*, que é número de autores prevaiente entre os programas ou isolados por professoras ou professores – em ambas as categorias também são maioria. Mesmo se diferenciarmos os artigos entre nacionais e internacionais prevalecem as coautorias de 2 ou 3 autores, como uma constante, como expõe o gráfico 3 abaixo por programa:

Gráfico 3 – Produção comparativa de cada PPGE no período (2007-2016), segundo o total de Autores por artigo científico (em coautorias ou não).



Fonte: Dados compilados pelo autor, com auxílio do software *scriptLattes*.

Em relação à distribuição de artigos produzidos por um ou mais autores (ou coautorias), do universo amostral de 2.363 artigos compilado um por um, sendo estes de 50 docentes da *elite dominante*, além de 36 *aleatórios* a representar o 2º, 3º e 4º quartis respectivamente, num total de 86 docentes. Este grupo trouxe resultado inicial o fato de 36,8% dos artigos terem sido publicados apenas por professoras, seja de autoria única ou 2 ou mais. E seguidos por 32,7% publicados apenas por professores e outros 30,5% por docentes de ambos os sexos (todos em coautoria), havendo um certo equilíbrio. Percebe-se então ligeira prevalência de artigos científicos de professoras, pela resiliência destas e necessidade de superar as dificuldades enfrentadas, para ampliar seu prestígio no mundo acadêmico, com aquisição de maior capital científico e simbólico.

Para uma análise das citações das professoras em Educação, veja a tabela a seguir:

Tabela 13 – Mapeamento entre os 870 artigos científicos publicados por professoras na área

Revistas Nacionais	Revistas Internac.	Sem citação	Citações ERIC	Citações SciELO	Citações RedAlyc	Citações no SciELO e RedAlyc	Artigos com 8 ou + Citações no Google Acad.
718	152	245	11	488	213	83	306
718	152	28,2%	1,3%	56,1%	24,5%	9,5%	35,2%

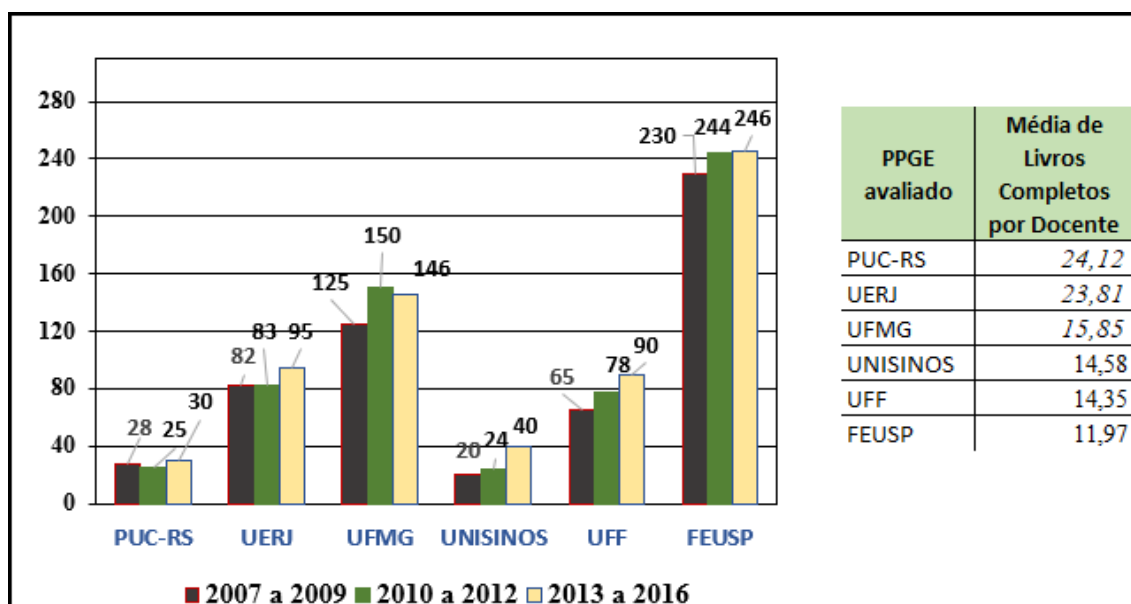
Fonte: Dados compilados pelo autor, com uso do *scriptLattes*.

A partir da análise da produção das professoras em Educação, alguns dados cabem ser destacados:

- 35,2% dos 870 artigos analisados possuem 8 citações no Google Acadêmico ou mais, um número relevante, mas que pode ser ampliado em próximas análises de produtividade científica;
- 718 artigos foram publicados em revistas nacionais e apenas 152 em internacionais (17,5%);
- 28,2% destes não receberam nenhuma citação - seja nas bases de dados internacionais ou portais de revistas *RedAlyc* ou *SciELO* ou ainda no *Google Acadêmico*, mas tal resultado sugere que os programas tracem metas futuras para superar esta “barreira” de nenhuma citação, pois não são recém-publicados;
- Houveram 488 citações ou 56,1% do total de artigos publicados somente no portal SciELO - um dado significativo à ciência brasileira, enquanto aqueles somente no Portal RedAlyc, somaram 24,5% das citações de artigos presentes neste portal.

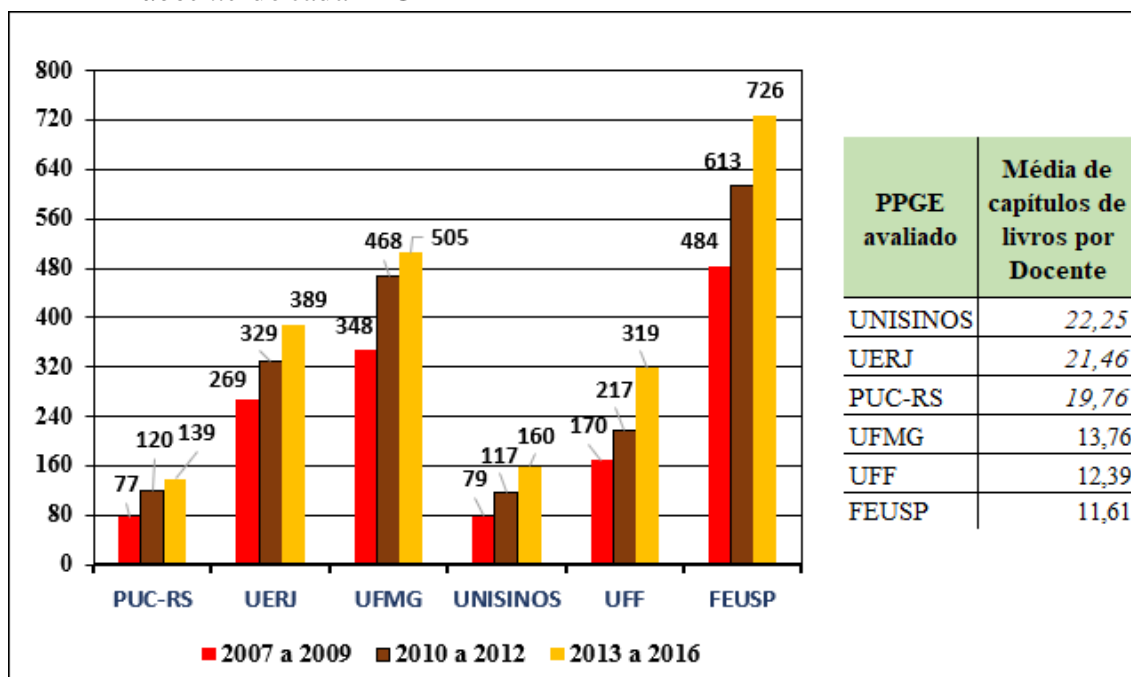
Em relação aos capítulos de livros e livros completos publicados pelos docentes, os totais aferidos nos três períodos de avaliação dos PPGes pela Capes, seguem abaixo:

Quadro 7 – Livros completos publicados por período de avaliação da Capes e *média por docente* de cada PPGE



Fonte: Dados compilados pelo autor.

Quadro 8 – Capítulos de livros publicados por período de avaliação da Capes e *média por docente* de cada PPGE



Fonte: Dados compilados pelo autor.

A partir do total dos livros produzidos por período de avaliação e PPGEs, foi feita uma análise minuciosa destes e respectiva análise, a partir do ilustrado pelo quadro 9, a seguir:

Quadro 9 – Livros produzidos pelos docentes dos PPGs por ano, número de autores (*seja em coautoria ou não*) e idiomas da obra e respectivos percentuais

Ano	Totais	Nº de autores				Idioma(s) de publicação					
		1	2	3	4 ou +	Inglês	Espanhol	Francês	Português	Italiano	Alemão
2016	129	46	42	22	19	5	5	1	118	0	0
2015	155	48	56	32	19	4	3	0	147	1	0
2014	185	43	77	45	20	6	3	1	174	1	0
2013	176	52	56	42	26	5	4	2	165	1	0
2012	203	63	75	35	30	2	6	0	194	0	0
2011	190	67	68	28	27	1	4	0	184	0	1
2010	211	71	81	30	29	1	14	0	196	0	0
2009	209	66	72	35	36	3	4	1	201	0	0
2008	185	58	63	42	22	1	6	0	178	0	0
2007	158	66	39	37	16	4	2	0	152	0	0
Totais	1801	580	629	348	244	32	51	5	1709	3	1
Perc.	100%	32%	35%	19%	14%	1,8%	2,8%	0,3%	94,9%	0,2%	0,1%

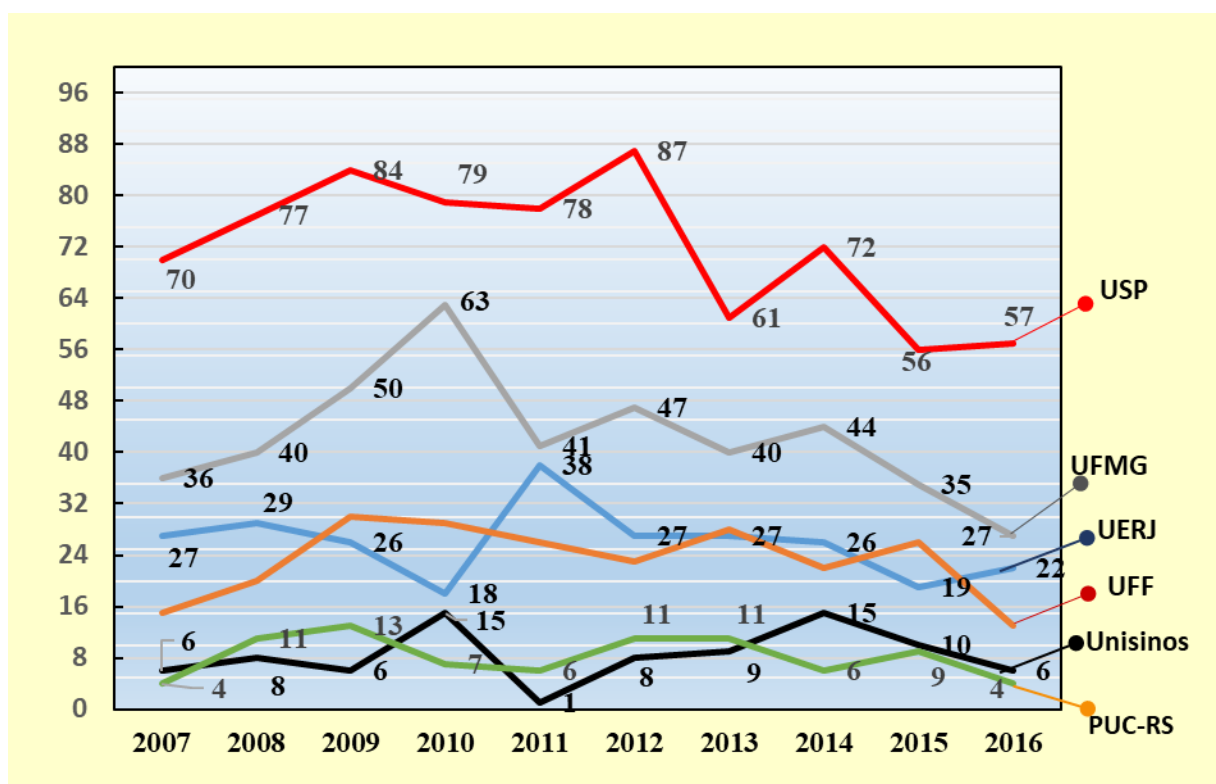
Fonte: Dados compilados pelo autor, a partir de dados extraídos com auxílio do software *scriptLattes*.

O quadro acima apresenta os resultados em relação à produção científica sob a forma de livros completos publicados, excluindo-se os *capítulos de livros* (que são analisados mais adiante). Para a geração deste, foram considerados todos os livros de um único autor ou em coautorias, nas suas diferentes formas: como organizador da obra, coordenador, compilador, edição conjunta ou autoria simples do docente. Prevaecem os livros publicados por dois autores: 34,92% do total (629); e os publicados por apenas *1 autor* com 32% (580). Há também os escritos por *3 autores* que correspondem a 19% (348) e, por fim, os publicados por *4 ou mais* autores, com 14% (244), alcançando 1.801 livros lançados entre 2007 e 2016.

Vale ressaltar que este total é menor que o apresentado na matriz de docentes ou Anexo I, que contabilizou 1.977 livros publicados, uma vez que há *176 livros publicados por 2 ou mais autores* e oriundos do mesmo grupo de docentes autores, ou seja, foram somados mais de uma vez nesta matriz. Observou-se também que, em média, foram publicados por ano 180 livros. Tal fato não pode ser considerado irrisório se comparado mesmo a outras áreas das Ciências Humanas, no caso desta amostra. Quanto aos idiomas em que os livros foram publicados, majoritariamente estão os de língua portuguesa, somando 94,9% do total produzido, seguidos daqueles em língua espanhola com apenas 3% e em inglês, com 2% do total geral. O restante está distribuído entre os escritos nos idiomas: francês, italiano e alemão e que somados representam apenas 0,49% de todos os livros publicados. Isso *mostra a baixa*

quantidade de livros a serem lidos por pesquisadores do hemisfério norte, ainda que aqueles em espanhol (apenas 51 obras) sejam passíveis de consumo no mercado de bens simbólicos, incluindo a América Latina, Espanha, Caribe e alguns países da África, o que reforça a tese de predominância histórica da língua portuguesa em livros editados em Educação. Tal fato demonstra a escassez de livros completos publicados pelos docentes em *inglês* ou *espanhol*, não atingindo assim um maior universo de leitores em um mundo globalizado, ou seja, sem obter a adesão de cientistas estrangeiros interessados em estudos em Educação no Brasil e América Latina ou em temas correlatos. A figura 2 abaixo apresenta os resultados em relação à produção científica de livros completos em Educação (excluídos os capítulos de livros nestes publicados).

Figura 2 – Total de livros completos publicados pelos seis PPGes (2007 a 2016)



Fonte: Dados compilados pelo autor, com auxílio do software *Scriptlattes*.

Nota-se pelos dados dos PPGes avaliados que a área de Educação vinha ampliando a produção de livros ano após ano, entre 2007 e 2014. Até 2014 houve crescimento regular destes na maioria dos PPGes e nota-se uma elevação máxima de 211 livros publicados em 2010 (11,7%), seguido dos totais entre 2015 e 2016 com queda considerável dos respectivos totais: 185 e 158 livros, respectivamente. Enquanto os PPGes da USP e UFMG contam cada um com 158 e 96 docentes, respectivamente, o da UFF com 57 docentes e o da UERJ,

46 docentes. Por sua vez, a UNISINOS e PUC-RS têm apenas 16 e 17 docentes, respectivamente. Conclui-se que a produção científica de livros completos destes dois últimos programas teve um peso maior em relação aos demais, dado a *média de publicações por docente ter sido maior*, pelo total de docentes integrantes destes programas ser bem inferior aos demais.

Nos anos onde houve maior queda desta produção científica, como é o caso do último período de avaliação da Capes (2013-2016), o resultado reflete em algum grau o conceito ou *nota 5* recebida por 2 dos seis PPGes investigados: o da USP e da UFF, mesmo que estas avaliações não tenham considerado de modo eficaz a qualidade e quantidade de livros publicados nas avaliações feitas: parte destes foram, inclusive, categorizados como “não classificados” ou ‘NC’ do *Qualis Livros*. Isso se deve, em grande parte, aos usos e formas de avaliação pelo *Qualis Livros* bem como suas deficiências, ao estar sujeita a *certo grau de subjetividade pelas comissões de avaliação* quanto à importância de cada livro, uma vez que estes acabaram de ser publicados ou pouco antes disso. Por serem do quadriênio, torna-se impossível a aferição do real impacto de cada livro editado. Como apontam Mugnaini, Pio e Paula (2018),

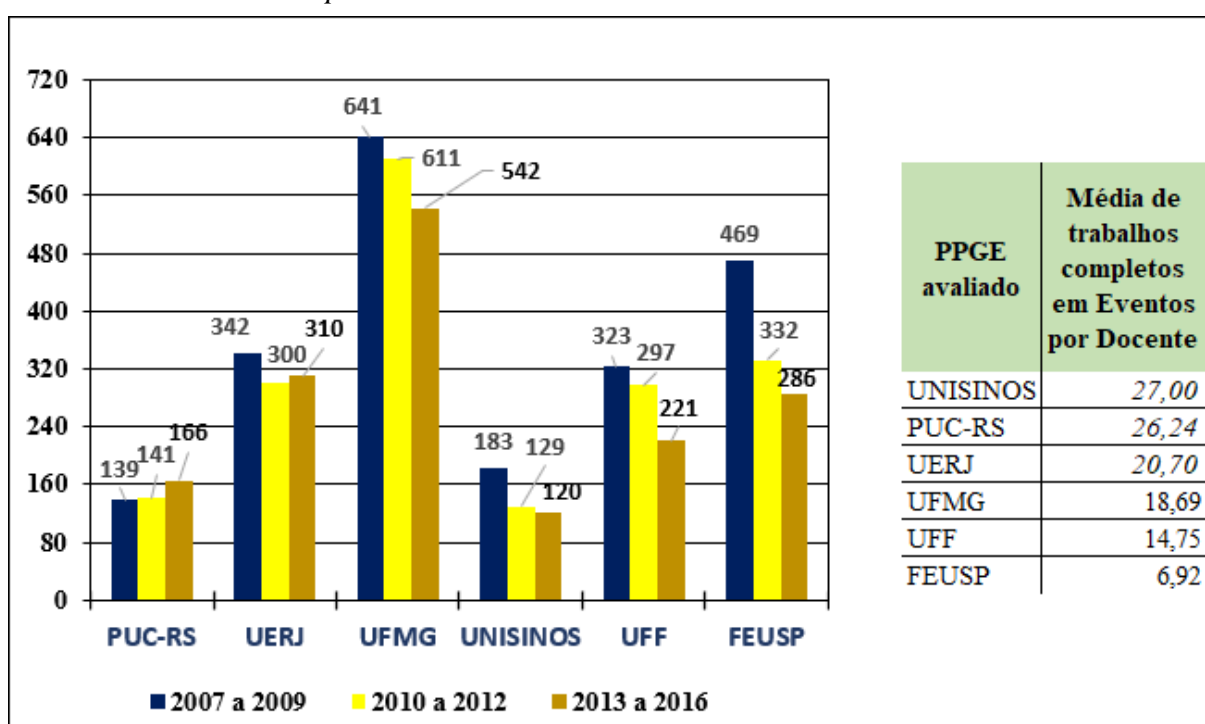
não são raras as manifestações da comunidade científica [...] enfatizando a necessidade de adequação e [...] a dificuldade de estabelecimento de critérios objetivos de avaliação do livro; ou asseverações sobre o processo de avaliação como um todo, que apesar do significativo aprimoramento de critérios para avaliação de livros, ainda está 'longe de restituir ao livro acadêmico de qualidade a condição que ele apresenta em outros contextos nacionais e na história da publicação científica no Brasil' (LIMA, 2013, p. 1724). (MUGNAINI; PIO; PAULA, 20, p. 2).

Em relação aos livros completos publicados em Educação, pode-se apontar que se constituem em publicações importantes ao campo da Educação a médio e longo prazos, razão pela qual são lidos e citados com maior frequência os de maior qualidade, até por algumas gerações posteriores entre pesquisadores e seus *discípulos*. Porém nem todos os livros, menos da metade talvez (!!). Situam-se nos extratos mais elevados (L4 ou L3, isto é, *ótimos* ou *muito bons* pelo *Qualis Livros*), ao serem avaliados pela comissão da área. Pode-se afirmar que os PPGes alcançaram certo crescimento em totais absolutos de livros publicados/ano, mantendo uma boa média anual, embora a produção científica de livros e capítulos de livros tenham sido irregulares ano a ano, durante período avaliado.

Todavia, o total de livros completos publicados pelos docentes dos programas fica um pouco abaixo do ideal, de modo a contribuírem para elevar a nota final destes - mesmo não

sendo o único fator a se considerar. Nas futuras avaliações desta área pela Capes, por outro lado, como demonstram os indicadores cientiométricos e o número crescente de citações recebidas através do Google Acadêmico – traduzidos indiretamente pelo índice H do docente, espera-se que as avaliações dos programas – além de informatizar estes dados para avaliarmos - aprimorem a avaliação desta tipologia documental, pois os livros são importantes às pesquisas em Educação com alto impacto científico nos meios acadêmicos, assim como ocorre nas outras áreas das Ciências Humanas,.

Quadro 10 – Trabalhos completos publicados em Eventos por período de avaliação da Capes e média por docente de cada PPGE

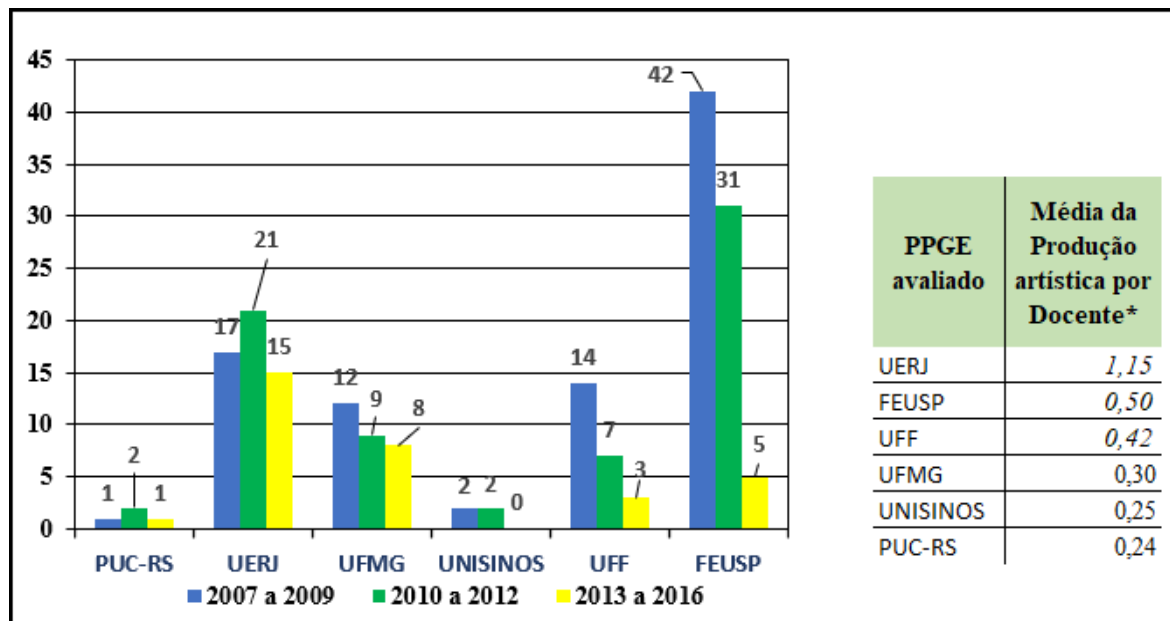


Fonte: Dados compilados pelo autor.

Os trabalhos completos de pesquisas publicadas por cada PPGE mostraram um crescimento acentuado no triênio inicial das avaliações da Capes (2007-2009), seguido de uma tendência por retomada no triênio 2010-2012 e sobretudo no quadriênio de 2013-2016, como fator comum aos 6 PPGEs analisados. Este tipo de produção científica, embora tenha um peso menor nas avaliações da pós-graduação da Capes, além de ser chamada de “literatura cinzenta” por investigadores da área da Ciência da Informação por ser geralmente pouco investigada – se comparada às outras tipologias, embora estes duas funções formativas importantes: a divulgação de pesquisas em andamento, nos diferentes níveis de formação para docentes ou seus discípulos, como fomentam a motivação primeira pela publicação de resultados dos projetos de pesquisa. Estudos ulteriores deverão investigar melhor o real impacto destes tipos de trabalhos produzidos em Educação e quantos são citados.

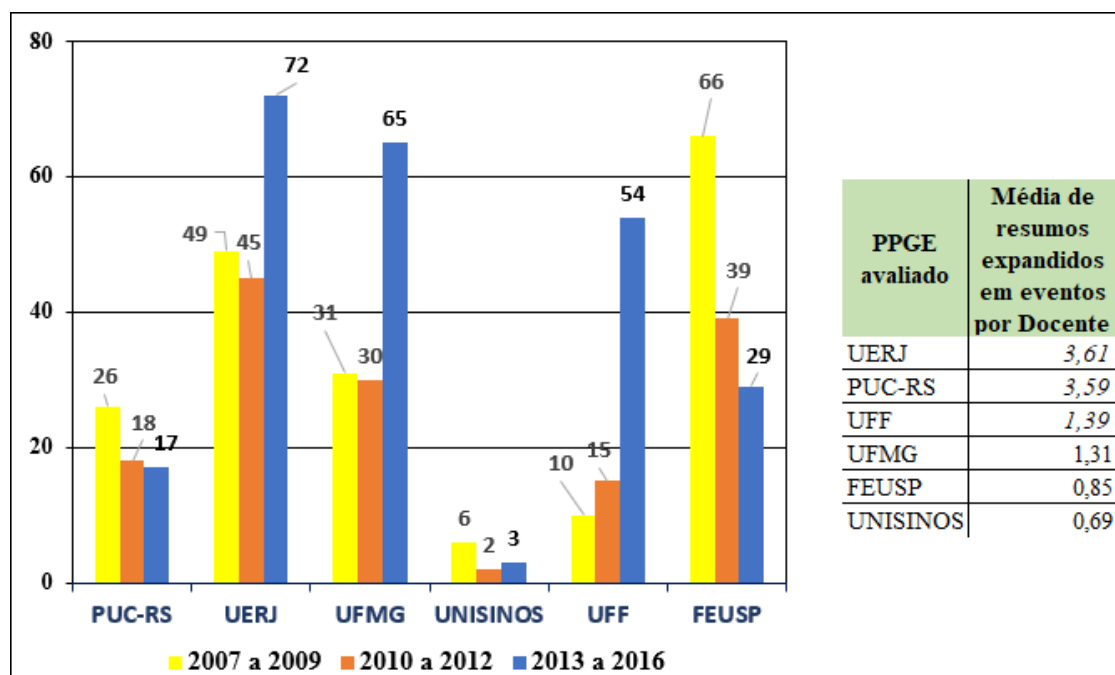
Abaixo, apresentamos também a evolução da produção artística e de resumos expandidos em eventos de cada PPGE e por período, com médias por docente baixas, por sua menor relevância na pontuação geral de uma avaliação da Capes.

Quadro 11 – Produção artística publicada e *média por docente* de cada PPGE por período de avaliação da Capes



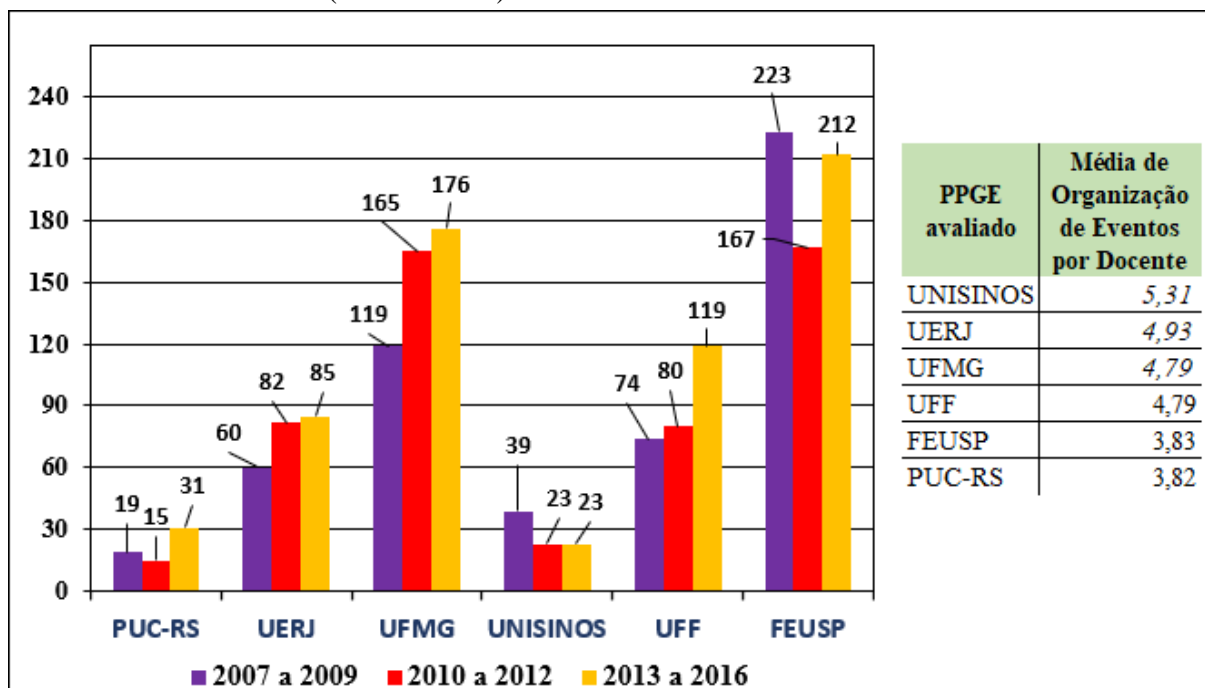
Fonte: Dados compilados pelo autor.

Quadro 12 – Resumos expandidos completos publicados em eventos e *média por docente* de cada PPGE por período de avaliação da Capes



Fonte: Dados compilados pelo autor.

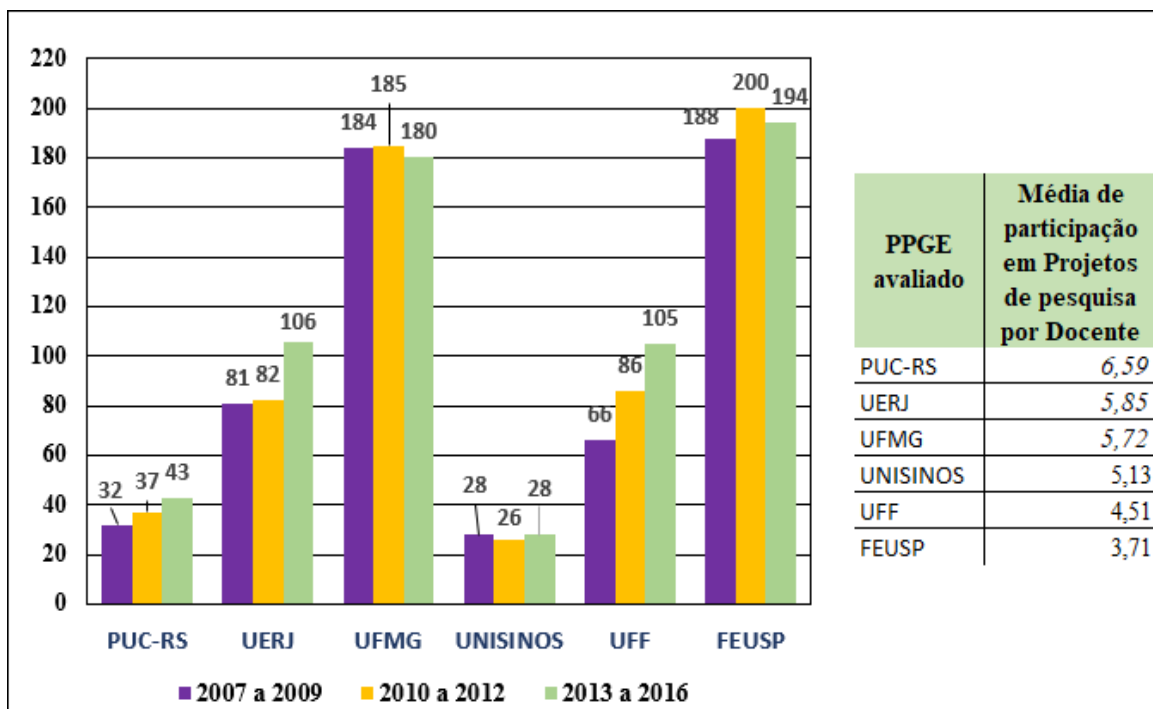
Quadro 13 - Total de eventos organizados por docente e média por PPGE nos três períodos avaliados (2007 a 2016)



Fonte: Dados compilados pelo autor.

Em relação às participações de docentes na ‘*Organização de eventos*’, vale frisar que a maioria dos eventos são normalmente organizados por *grupos de docentes* de PPGEs envolvidos e não apenas um único docente. Por esta razão, os totais reais são maiores que aqueles perfilados nas avaliações da Capes. E no caso da Educação como nas Ciências Humanas em geral, esta é uma forma de publicação importante a ser considerada, mesmo para avaliações futuras destes PPGEs, pois estes os eventos despendem vários esforços em sua organização - sobretudo aqueles internacionais ou regionais, ou ainda com presença de intelectuais estrangeiros mais renomados. São assim importantes fontes à atualização dos pares e de docentes, cumprindo uma função formativa importante em Educação, pela troca e absorção de diferentes capitais (cultural, simbólico e científico) advindos de outras regiões do Brasil e mesmo do exterior, estimulando a ciência produzida na área.

Quadro 14 – Participações em Projetos de pesquisa e média por Docentes por PPGE nos períodos de avaliação da Capes



Fonte: Dados compilados pelo autor.

Observando-se o quadro acima, nota-se que os seis PPGEs conduziram vários projetos de pesquisa havendo certa dispersão temática ou pela natureza multidisciplinar destes, os quais estão diretamente relacionados às suas linhas de pesquisa³⁰. Através destas avaliações da Capes na área, poderíamos questionar em relação às linhas de pesquisa existentes: Há linhas de pesquisa cujas temáticas são muito semelhantes ou específicas em cada um dos programas? Quais as temáticas emergentes observáveis? Para obtermos tais respostas, adotou-se uma *categorização geral* das principais linhas de pesquisa (ou temáticas) conduzidas pelos docentes, as quais formam um núcleo comum, além de suas temáticas mais recentes, voltadas às questões mais emergentes em Educação no Brasil. As características desta categorização são apresentadas na tabela 14:

³⁰ Cabe apontar que se fosse ser feita a análise de cada uma das temáticas oriundas das diferentes produções científicas, esta pesquisa não teria tempo hábil em analisar todas estas, por isto recorreu-se às Linhas de pesquisa concernentes de cada programa.

Tabela 14 - Linhas de pesquisa principais dos PPGEs de 2007 a 2016 e respectivas ocorrências entre os docentes participantes

USP	UFMG	UERJ
Didática: teorias de ensino e práticas escolares (10)	Currículos, Culturas e Diferenças (3)	Cotidiano, cultura escolar e Currículo (3)
Modalidades didáticas e recursos de apoio à formação docente (8)	Educação de Jovens e Adultos (3)	Cotidiano, redes educativas e processos culturais (4)
Educação especial e o direito à educação (11)	Educação Indígena (3)	Currículo: formação, sujeitos, conhecimento e cultura (7)
Educação infantil, crianças e sociologia da infância (5)	Educação, cultura, movimentos sociais e ações coletivas (5)	Educação de jovens e adultos (memória, acervos da educação popular) (2)
Ensino de ciências (11)	Educação, linguagem e cognição (9)	Educação especial (2)
Ensino e aprendizagem (nas ciências e/ou Letras) (13)	Espaços educativos e produção do conhecimento (3)	Educação inclusiva (inclui processos educacionais) (4)
Filosofia da Educação (12)	Formação de Professores (3)	Educação, escola e seus sujeitos sociais (2)
Filosofia e Educação (8)	História da Educação (6)	Formação de professores (história, memórias, processos, práticas educativas) (3)
Formação de professores em educação, ciências e línguas estrangeiras (11)	Infância e Educação infantil (inclui leitura, políticas etc) (8)	História e estudos da leitura (2)
História da Educação e Historiografia (8)	Políticas públicas e educação (inclui implementação, educação superior etc) (8)	Infância, juventude e educação (inclui a leitura e escrita) (8)
Linguagem e educação (aspectos filosóficos, psicológicos etc) (10)	Psicologia, psicanálise e educação (3)	Instituições, práticas educativas e História (5)
Política educacional (inclusive para a Educação superior) (5)	Sociologia da Educação (inclui escolarização e desigualdades sociais) (3)	
Psicanálise e educação (6)	Trabalho docente (administração, políticas etc) (6)	
Psicologia e Educação (alfabetização, cotidiano escolar, brinquedos etc) (12)	Trabalho e Educação (7)	

Fonte: Dados extraídos pelo autor a partir dos currículos Lattes.

Continuação (Tabela 14)...

PUC-RS	UFF	UNISINOS
Aspectos socioculturais, demográficos etc, ligados ao envelhecimento (2)	Alfabetização, cotidiano da escola nas classes populares (2)	Currículo, cultura e sociedade (1)
Cultura, epistemologia e educação científica (1)	Ciência, Cultura e Educação (3)	Educação, desenvolvimento e tecnologias (2)
Educação de jovens e adultos (2)	Educação e escola inclusiva (2)	Educação, História e políticas (4)
Educação inclusiva (formação docente, aprendizagem etc) (2)	Formação docente (inclui práticas pedagógicas, infância e arte) (4)	Formação docente (currículo, saberes, práticas etc) (4)
Educação infantil e estudos sobre infância (contextos, processos etc) (2)	História e educação matemática (inclui a voltada a jovens e adultos) (3)	Gestão Escolar e Universitária (1)
Educação, políticas e práticas da Educação (1)	Linguagem e cultura (processos formativos e subjetividade) (4)	História das instituições escolares (1)
Educação, teorias e culturas (2)	Políticas públicas ligadas à formação docente e Educação inclusiva (5)	Política e administração da Educação (1)
Ensino de ciências (aprendizagem, ensino e formação docente) (2)	Práticas sociais e educativas de Jovens e Adultos (4)	Política, sistemas e organizações educacionais (1)
Formação em Educação (políticas e práticas) (3)	Psicanálise e Educação (inclui laços sociais ou saúde) (3)	
Pessoa e Educação (5)	Subjetividade, Educação e Cultura (3)	

Fonte: Dados extraídos pelo autor a partir dos currículos Lattes.

A tabela acima apresentou as principais linhas de pesquisa e respectivos totais de docentes colaboradores, agrupadas por uma *categorização temática* destas no período de análise dos PPGEs, entre 2007 e 2016. Cabe explicar ter sido desprezado para estes totais o fato de um mesmo docente estar ativo em 2 ou mais linhas de pesquisa existentes. Foi a partir deste quadro sintético das linhas de pesquisa com maior ocorrência e pertinência temática, que se pôde identificar aquelas linhas de pesquisa comuns entre os PPGEs ou consideradas centrais que formam o *'mainstream'* ou *núcleo duro* das pesquisas em Educação, cuja composição final é descrita na tabela 15, abaixo (em ordem alfabética):

Tabela 15 – Linhas de Pesquisa centrais e representativas do *mainstream* em Educação

Principais Linhas de Pesquisa em Educação	Ocorrências de docentes por linhas de pesquisa
Currículo, cultura, formação e sociedade	14
Educação de jovens e adultos	11
Educação e Cultura(s)	9
Educação especial e direito à educação	13
Educação inclusiva	8
Educação infantil e infância	23
Ensino de ciências	16
Formação docente	28
História e historiografia da Educação	21
Linguagem, Educação e Cultura	23
Políticas públicas e Educação	19
Psicologia ou Psicanálise da Educação	24
Trabalho docente	13

Fonte: Dados compilados pelo autor.

Respondendo-se à questão anterior levantada, vale observar que, em relação às temáticas das Linhas de pesquisa conduzidas é o fato da existência de um número excessivo na maioria dos PPGEs. Como é o caso do PPGE da USP, com outras 78 linhas de pesquisa não listadas ou de difícil categorização ou agrupamento entre estas; assim como os da UFMG, com outras 64 e da UFF, com mais 71 não listadas. Já no caso dos PPGEs da UERJ, consideraram-se 11 linhas de pesquisa; nos PPGEs da PUC-RS e UNISINOS, 2 cada, sendo que nestes programas não há maiores discrepâncias entre linhas de pesquisa existentes.

Dentre as linhas de pesquisa tidas como *emergentes* pela sua importância e pertinência social – oriundas de mudanças históricas e sociais no mundo contexto contemporâneo e a Educação, podemos arrolar como exemplos as seguintes:

Quadro 15 - Linhas de pesquisa emergentes identificadas nos seis PPGEs

- **PUC-RS:** Educação e violência, Ética e Filosofia da educação, Saúde pública e questões contemporâneas, Violência nas escolas (bullying);
- **UERJ:** Arte, sujeito e cidade; Comunicação alternativa e tecnologia assistiva; Congregações católicas, educação e estado nacional do Brasil; Etnografia e exclusão em Educação; Militância política de jovens do Rio de Janeiro: engajamentos e trajetórias;
- **UFF:** Desigualdades sociais e educacionais e diversidade; Filosofia, estética e sociedade; Relações étnico-raciais, educação, formação docente e a cultura digital; Atenção educativa a populações vulneráveis; Gênero, sexualidades e diversidades nos vários espaços e tempos cotidianos; História das Mulheres, gênero e agências docentes;
- **UFMG:** Democracia, cidadania multicultural e participação; Representações sociais; Educação do campo, cultura e matemática; História da Educação do corpo; Cinema e educação; Educação e quilombos;
- **USP:** Relações de gênero, sexualidade, identidades (étnico-racial) e cotidiano escolar; Memória, narrativas e cultura no contexto da dimensão discursiva das práticas sociais; Antropologia do imaginário; Multiculturalismo e novos letramentos; Política ambiental, movimentos ambientalistas e participação social

Fonte: Dados compilados pelo autor.

No caso do PPGE da UNISINOS, observou-se como peculiaridade o fato de que todas as linhas de pesquisa identificadas - 8 ao todo, situam-se como eixo central com dois ou mais docentes participantes, não havendo outras que pudessem ser categorizadas como *emergentes*. Esta distinção do PPGE da UNISINOS mostra, por outro viés, grande capacidade de aglutinação social entre os diferentes docentes e atores sociais relacionados, conferindo-lhes uma coerência temática cuja unicidade pode ter colaborado ao menos em parte ao *conceito 7* recebido (de excelência), na avaliação Capes de 2013-2016.

Por fim, vale ressaltar que uma síntese geral referente aos percursos sociais e trajetórias dos docentes da amostra é apresentada no Anexo I. Estes indicadores necessitaram passar pelo processo de “limpeza” e correção destes dados pois foram insumo à análise estatística descritiva e cienciométrica conduzidas, incluindo as citações de artigos científicos produzidos

pelos seis programas no período (2007 a 2016), além do índice H de cada docente, que é outra medida de relevância da pesquisa e trajetória destes docentes e mesmo seus discípulos.

Além disso, foram consideradas outras formas de produção científica importantes às Ciências Humanas, porém comumente pouco consideradas: trabalhos de congresso publicados na íntegra, textos em jornais (relevando o prestígio acadêmico do docente) e outros trabalhos artísticos produzidos pelos docentes, segundo a relevância de cada um à avaliação dos referidos programas. Sobre estas tipologias, Spera (2016) tece várias críticas que ignoram as peculiaridades das Humanidades, e da Educação em particular, no momento de avaliação por meio da(s) cienciometria(s) e também pelas trajetórias docentes aqui desveladas.

Em relação aos dados genealógicos relacionados às trajetórias docentes, foram extraídos da plataforma Acácia, por esta razão adotada como fonte complementar das trajetórias, uma vez que possibilitou a identificação das orientações de teses de mestrado, doutorado e pós-doutorado entre 2007 e 2016, além de dois dados genealógicos selecionados, presentes no Anexo I da tese: a) *Taxa de fecundidade*: número total de *discípulos* ‘produzidos’ pelos docentes, ao longo de suas respectivas carreiras acadêmicas; b) *Taxa de fertilidade* - a quantidade de discípulos diretos produzidos por um docente com no mínimo 1 descendente ou *discípulo* indireto, ou a 2ª geração de *discípulos* que já são orientadores em Educação ou áreas correlatas. No caso da plataforma Acácia, como descreve seu site, ela

[...] foi lançada em abril de 2018. Esta compila os dados de 1.272.590 acadêmicos e 1.404.109 relações de orientação (mestrado, doutorado e pós-doutorado) [...] declarados pelos docentes/mestres nos seus respectivos currículos Lattes, cuja descrição de seu algoritmo [está...] no estudo de Damaceno, Rossi e Mena-Chalco (2017). [...] O nome desta plataforma é inspirado na árvore Acácia, pois esta espécie nativa do sudeste australiano possui um formato em sua copa que se assemelha aos grafos de genealogia acadêmica identificados no contexto brasileiro: são compactos em termos de altura, porém largos em seu comprimento horizontal ou largura, indicando que no Brasil a ciência produzida é relativamente jovem, com poucas gerações de doutores e mestres. (PLATAFORMA ACÁCIA, 2021).

13. Pressupostos teóricos para uma análise das trajetórias docentes

Este capítulo envolve aspectos das trajetórias sociais e acadêmicas dos docentes, suas incongruências e diferenças perante as distintas *estratégias acadêmicas* docentes no contexto das disputas políticas, sociais e de produtividade científica, muitas vezes conflituosas por maior prestígio acadêmico em Educação no Brasil.

A primeira constatação é relativa às questões e formas de distinção das professoras destes programas e o perfil destas em Educação. Como afirma Bourdieu (2007c, p. 103):

A correlação entre uma prática e a origem social [...] é a resultante de dois efeitos (não forçosamente do mesmo sentido): por um lado, o efeito de inculcação diretamente exercido pela família ou pelas condições originais de existência; por outro, o efeito de *trajetória social propriamente dita*, ou seja, efeito exercido sobre as disposições e as opiniões pela experiência da ascensão social ou do declínio. Esta distinção impõe-se, com evidência, em todos os casos, em que indivíduos oriundos da mesma fração ou família [...] sentem-se inclinados a tomadas de posição divergentes em matéria de religião ou política pelas relações diferentes com o mundo social, tributárias de trajetórias individuais divergentes [...] segundo o grau de sucesso ou não, obtido nas estratégias de reconversão necessárias para escapar ao declínio coletivo de sua classe. (BOURDIEU, 2007c, p. 103, grifo meu).

Cabe frisar primeiramente que, historicamente no Brasil, desde séculos passados até o início do século XIX, com o surgimento da industrialização do país, predominavam professores na docência em todos os níveis de ensino. Porém, houve um processo de abertura social e cultural lenta no país, em parte devido à industrialização crescente nos anos 50 do século XX, quando as mulheres procuravam fazer um curso de magistério, de forma tímida e mais intensa em seguida, dada a predominância ainda das famílias patriarcais, ou até como alternativa aos cursos mais prestigiosos ou mesmo o ingresso destas no ensino superior. Como isto garantia às mulheres um emprego estável e uma aceitação social, passa a ocorrer maior procura destas pela profissão, pois isso não representava qualquer “ameaça” aos docentes homens. Além do que, as mulheres seguiam *sem o mesmo status ou condição de remuneração* em outras carreiras ou profissões, ocupadas majoritariamente por homens - como os cursos de direito, medicina, engenharia – o que persiste até hoje. Por esta razão, as professoras no Brasil passam a ter “um lugar cativo” no magistério, ainda que não fosse garantia de melhores postos: seja na direção de uma escola ou o cargo de supervisora ou inspetora como eram conhecidos nas décadas de 50 e 60 do século XX. Desse modo, elas passaram a ser maioria nos quadros de magistério, em uma lenta mudança cultural e social, bem como dos costumes, pelo que ocorria no Brasil. Nas décadas seguintes, elas passaram a almejar mais: a graduação em Educação ou outra área e não “apenas” o magistério. Como frisa Sousa (2008):

É sempre importante recorrer aos estudos acerca da socialização feminina, que analisam meios e modos pelos quais as mulheres são ensinadas, desde cedo, “a obedecer e a não competir com os homens”, mantendo-se dentro dos seus limites para “merecer” ser amada [...]. Tudo isso não se deveria apenas ao que poderíamos chamar de uma “avaliação equivocada” das mulheres sobre si mesmas. O modo como a sociedade ainda reproduz e

reforça certos preconceitos de gênero ajuda muito a manter as mulheres nesta armadilha: de que o sucesso delas depende mais de sorte e de esforço do que de competência. (SOUSA, 2008, p. 156).

Esta visão de mulheres acerca de si mesmas tanto é reconhecida como ultrapassada para elas próprias, e, paralelamente, dá-lhes fôlego para as disputas acadêmicas por maior espaço (*e equilíbrio*) entre docentes de IES. Dessa forma, elas passaram a disputar mais vagas na docência do ensino superior, como expõem Vicentini e Lugli (2005) e Guedes (2008). É a partir dos anos 70 do século XX que ocorre uma guinada das professoras rumo à carreira acadêmica e a inserção na docência universitária, em ao menos parte dos cursos. Nesse sentido, não restam dúvidas de que as mulheres apresentaram um forte crescimento nas décadas de 70 e 80 do século XX, pois como conclui Sousa (2008) em seu estudo, notou-se que a

[...] produção científica entre 1976 e 1985 aponta que 1/3 dela era de autoria de mulheres que publicaram artigos em revistas nacionais (31,5%); em revistas internacionais (27,5%); teses (31,5%); trabalhos em congressos (32%); livros (30%). Em relação a 14 títulos de periódicos nacionais, foram localizados 125 artigos e de um total de 236 autores, 99 eram mulheres. [...] As conclusões dos autores [...] não deixam dúvidas acerca dos dados apresentados: [...] a participação feminina “representa aproximadamente um terço da força produtora do conhecimento científico no país”, no período analisado. (SOUSA, 2008, p. 161).

A disputa por maior espaço político no campo da Educação entre homens e mulheres daí em diante apenas intensificou-se. O passo seguinte foi em direção à ascensão social das mulheres nos prêmios e cargos ocupados daí em diante, conclui Sousa (2008). Desse modo, assistiu-se a uma tendência de predominância de professores homens na docência superior entre os anos 30 e finais dos 90 do século XX, no Brasil. Observa-se, por sua vez neste século XXI, o crescimento do total de professoras na Educação superior, como parte de mudança sócio-histórica significativa, marcada pela luta de ascensão social e profissional na carreira docente em Educação, seja por maior prestígio e até respeito de docentes masculinos e a disputa na ocupação de cargos importantes. Como aponta Yannoulas (2013), embora elas tenham ingressado

[...] de maneira contundente nos mercados de trabalho, as tarefas de reprodução doméstica continuam sendo uma atribuição quase que exclusivamente feminina (o anjo do lar quase sempre é uma “anja”!). [...] para o contexto brasileiro: em 2009, a taxa de participação dos homens atingia o 72,3%, e a das mulheres era de 52,7%. Entretanto, apenas 49,1% dos homens declararam cuidar destes afazeres, enquanto 88,2% das mulheres o fizeram (DIEESE, 2011, Tabela 6). (YANNOULAS, 2013, p. 35).

De modo complementar, Bruschini (2007) expõe ainda que, quanto aos novos papéis sociais e da esfera individual das mulheres, se notou que “as trabalhadoras, que, até o final dos anos 70, em sua maioria, eram jovens, solteiras e sem filhos, passaram a ser mais velhas, casadas e mães” (BRUSCHINI, 2007, p. 540-541). Cabe considerar como um *ponto de inflexão* o fato de que a carreira docente na Educação superior tenha sofrido, nos últimos anos, acentuada desvalorização em relação às outras profissões do mercado brasileiro, causada, entre outros fatores, pelos novos rumos que uma economia neoliberal trouxe de negativo ao país, como aponta Macedo Gomes (2014). Neste contexto, é importante destacar as conclusões a que chega Guedes (2008), ao assinalar que

se por um lado houve uma 'feminização' do espaço público, por outro o abandono masculino dessas esferas. [...] As pistas [...] surgem somente da articulação da variável escolaridade com outras dimensões da vida social, de modo a explicitar de que maneira o título universitário influenciou (ou não) mudanças na inserção dessas mulheres [...]. O olhar para a trajetória das mulheres com nível universitário consolida a análise de um grupo que manifesta e reflete contradições do próprio processo de mudança nas relações de gênero [...] no atual momento histórico: ao mesmo tempo que indica sinais expressivos de novos modelos do feminino (menos articulados exclusivamente ao espaço doméstico), também apresenta traços marcantes de uma cultura patriarcal (ainda) presente. (GUEDES, 2008, p. 131).

Em relação à presença de pretos, pardos e indígenas desde a graduação e sobretudo nos PPGes brasileiros, estes grupos ampliaram sua participação na Educação superior, desde a política instituída no primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014). A política de cotas sociais ampliou as chances de ingresso na universidade. Segundo dados recentes do governo brasileiro (BRASIL, 2018), de um total bruto de 8,450 milhões de matrículas ofertadas, 6,394 milhões foram destinadas aos cursos presenciais, enquanto 2,056 milhões destinaram-se aos cursos à distância na graduação (entre bacharelados, licenciaturas ou cursos tecnológicos): 11% foram efetivadas por alunos que se declararam pretos, pardos ou indígenas. Particularmente no caso da USP, outro levantamento feito com os *alunos/discípulos* autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, egressos em 2019, apontaram que “[...] em mais de dez anos, o número cresceu 52%; enquanto o total geral de alunos nas universidades cresceu apenas 8%. Todavia esta proporção ainda é baixa, pois passou de 11% para 15%”. (BRASIL, 2018). Quanto à presença de docentes negros no Brasil, em diferentes programas de pós-graduação dentre onze das universidades brasileiras mais importantes, a pesquisa de Carvalho (2003) apontou os resultados expostos na tabela 16:

Tabela 16 – Número de docentes afrodescendentes em algumas das principais universidades públicas no Brasil, além de dados da PUC-MG

Universidade / Docentes	Total geral	Total de Docentes afrodesc.	% Docentes afrodesc.
Universidade de Brasília (UnB)	1.500	15	1,00%
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	670	03	0,45%
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	1.300	03	0,23%
Universidade Federal de Goiás (UFG)	1.170	15	1,28%
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	2.700	20	0,74%
Universidade Federal do Pará (UFPA)	2.200	18	0,82%
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG)	1.700	17	1,00%
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)	2.300	05	0,22%
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1.761	05	0,28%
Universidade de São Paulo (USP)	4.705	20	0,43%
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	3.200	20	0,63%
<i>Totais de docentes e média percentual</i>	23.206	141	0,64%

Fonte: Carvalho (2003), com adaptações do autor.

Como a tabela acima permite concluir, *ainda há uma presença muito tímida ou fraca de docentes negros*: esta equivale a uma média geral de ínfimos 0,64% dos docentes da Educação superior em parte representativa das maiores universidades brasileiras, embora não é o propósito desta tese desvelar aspectos relativos às questões identitárias como etnias ou raça – algo que só é possível através de uma pesquisa sociológica ou etnográfica de maior fôlego sobre o tema. Porém vale deflagrar que o estudo de Carvalho (2003) aponta que há uma clara *exclusão ou desigualdade social no ingresso de docentes negros*, no ensino superior do Brasil – tomando-se como referência parte das mais prestigiosas universidades brasileiras. Este fato persiste negligenciado em diversos estudos, pois não existe um debate aprofundado ou avaliação quanto à inclusão destes como critérios aos rankings universitários adotados.

Quando tratamos da trajetória social docente em busca de relativo sucesso, revelam-se as estratégias de reconversão bem-sucedidas que colocam estes atores sociais em certo *status* ou *prestígio acadêmico* diante das diferentes adversidades sociais vividas por boa parte dos docentes, no caso, em sua maioria pelas professoras, influenciando a posição relativa alcançada por estas, caracterizando estes docentes ora como dominantes, ora ‘desafiantes’ ou

‘*challengers*’, como Bourdieu (2011a, 2013a) já os explicitava. Neste processo de disputas, o próprio *habitus* também é um elemento ativo, observa Brito (2017, p. 355), ao conferir “[...] o senso da unidade entre as representações culturais e simbólicas existentes e as práticas vivenciadas pelos mestres (e seus discípulos)”. Assim, as trajetórias sociais podem

[...] se prolongar ou realizar. [...] Às noções de trajetória modal, coletiva ou individual, acrescentam-se as de trajetórias ascendentes e descendentes; passadas e potenciais; cruzadas, interrompidas, desviantes, dispersas ou de trânsfugas. O que as diferencia é a história familiar, relacionada aos processos de desclassificação e reclassificação decorrentes [...] na vida do indivíduo. (BRITO, 2017, p. 355).

A construção das trajetórias individuais dos docentes numa área envolve a observação direta ou indireta de indicadores sociais que demarquem a posição deles e passíveis de descrição, segundo Bourdieu (2013a, p. 30). E em ordem decrescente de importância: os títulos recebidos em geral; o conjunto de títulos recebidos na carreira; cargos recebidos ou atribuídos aos docentes, como ‘Chefe do Grupo de pesquisa x’, ‘Diretor do Laboratório y’; Cargos de maior distinção, por exemplo: ‘membro do Conselho Universitário’, ‘Reitor’ numa Universidade. Todos os cargos decisórios arrolados são importantes ao posicionarem estes docentes hierarquicamente dentro de substratos ou numa elite política relativa ao PPGE ou da instituição de ensino superior. Há também uma demarcação simbólica nos termos da autoapresentação: cartões de visita ou o timbre pessoal usado em correspondências, breves biografias em repositórios acadêmicos ou sites e até mesmo nas redes sociais institucionais. Há também as formas de notação do *grau de prestígio político e/ou acadêmico* e de pertencimento à universidade, por exemplo: ‘professor da USP’, ‘professor da Universidade Paris II’ ou ‘professor da Sorbonne’ etc., além de termos de tratamento comumente usados pelos seus *discípulos* ou colegas no cotidiano, ao dirigirem-se a estes docentes, tais como: ‘Senhor Professor’, ‘Estimado Professor’, ‘Prezado Professor Titular’ e daí por diante, porém “inapreensíveis ao docente ou aluno estrangeiro” (BOURDIEU, 2013a, p. 30), e que “definem o que se chama de ‘prestígio’, quer dizer, a posição privilegiada nas hierarquias propriamente intelectuais ou científicas”. (BOURDIEU 2013a, p. 30).

Como problematiza o autor, estas questões impactam nos que se enveredam em tipos de pesquisa exploratória ou biográfica, ao serem “... forçados a estabelecer classificações mais ou menos artificiais ou mesmo arbitrarias, [...] suscetíveis de serem denunciadas como tais [...]” (BOURDIEU, 2013a, p. 30), ao buscarem identificar docentes ou pesquisadores nas diferentes formas de capital político, social e científico com vistas à uma classificação forçosamente arbitrária. Por essa razão, nós pesquisadores nos condicionamos a “[...] colocar

entre parênteses hierarquias que, ainda que não existam no estado objetivado, público, oficial, estão incessantemente em questão e em jogo na própria objetividade” (BOURDIEU, 2013a, p. 30). Ainda que todas estas classificações ou taxinomias possam existir objetivamente sobre o campo científico e proporcionem um ‘retrato’ das diferentes comunidades científicas, como a aqui analisada em seu conjunto (os 6 PPGs em Educação), é possível caracterizá-los enquanto docentes, mesmo que careça de maiores dados ao estudo aprofundado demográfica e etnograficamente, conferindo certo grau de cientificidade pela análise de parte da trajetória social e das estratégias identificáveis que a pesquisa explicita. Cabe ainda considerar, como demonstra Bourdieu (2013a, p. 31), que “[...] a questão dos poderes e dos princípios de definição e de hierarquização dos poderes a que o pesquisador é levado a se colocar a propósito de seu objeto encontram-se postas *no objeto* em si”. Para Bourdieu (2013a), isto é um árduo trabalho de construção da percepção social do campo científico, pois

delimita um conjunto finito de *propriedades pertinentes*, instituídas por hipótese em *variáveis eficazes*, cujas variações estão associadas às variações do fenômeno observado, e define assim a população dos *indivíduos construídos*, caracterizados pela posse em graus diferentes dessas propriedades. (BOURDIEU, 2013a, p. 31, grifos do autor).

A operação diante dessas variáveis e as variações existentes nas trajetórias de docentes brasileiros leva à necessidade de caracterizar este microcosmo social investigado com ressalvas que perpassam o caminho da investigação, como descrito no capítulo 6. Para Bourdieu (2013a, p. 60), bem como recentemente investigadores do Brasil e da França indicam, como as pesquisas levadas por Hey (2007, 2008) e Waquet (2010), permitem observar novas formas de seleção de docentes assistentes – e parte destes formará o quadro de seus *discípulos* doutores, recém-ingressos numa instituição como docente. Este processo é um elemento-chave para se compreenderem as relações sociais concretas observáveis na área de Educação e, também, um reflexo de uma nova realidade social deste campo científico, sobretudo em finais do século XX e início do século XXI, pois de modo direto ou indireto confere a parte destes docentes, certos capitais político e simbólico invocados. Como afirma Bourdieu (2013a, p. 60), diante destes ‘novos’ processos como a luta sindical, tais pesquisas

tendem a levar até as últimas consequências o processo iniciado pela transformação do modo de admissão dos assistentes e mestres-assistentes [*a maioria ou parte formada pelos novos discípulos na carreira ou mesmo desafiantes*] que atribui aos produtos do novo modo de admissão o controle do emprego dos novos professores subalternos - o que pode levar, em certos casos, à eliminação das categorias de eleição do antigo modo de admissão, normalistas ou agregados. (BOURDIEU, 2013a, p. 60, acréscimo nosso).

Estas relações trazem consigo as contradições derivadas de novas ressignificações como a figura do ‘choque social’ de gerações entre docentes, seja nas formas de ensino, pelos métodos e conteúdos ensinados, seja pelas novas temáticas escolhidas e disciplinas ofertadas pelas pós-graduações, objeto desta pesquisa – por meio de docente, seja em início de carreira como estabelecido no campo acadêmico com certo prestígio, como um reflexo da nova realidade social que emerge neste século XXI. Em paralelo, surgiram fatores que acarretaram mudanças na Educação superior no todo, como o crescimento exponencial da ciência produzida, a mercantilização do conhecimento, a configuração de novos mercados de ensino – sobretudo nas faculdades particulares, para além das pressões inerentes ao produtivismo acadêmico impostas aos docentes e inerentes às políticas científicas com sua problemática, como apontam Milton Santos (1997) e Boaventura de Souza Santos (1978, 2005), bem como devido à globalização de economias nacionais nas últimas décadas do século XX, como expõem Hirst e Thompson (1999) e Ianni (2004), dentre outros. Tais mudanças resultaram em um *novo modus operandi* por meio das estratégias empregadas pelo docente em sua trajetória, inclusive no Brasil. Os novos ventos levam-lhes a desafios perante as condições concretas de ensino e pesquisa na pós-graduação. Como assinalava Bourdieu (2013a), há

[...] modificações profundas das condições do exercício do *métier* que tem introduzido a transformação da quantidade e da qualidade social do público; de maneira que a uma descrição do posto e da relação com o posto que [...] toma inevitavelmente como referência, devido às necessidades da comparação e da compreensão, [que] o estado antigo do sistema tende a acentuar os sinais de inadaptação e a descrever de maneira negativa as práticas e [...] os interesses suscitados por uma nova demanda. (BOURDIEU, 2013a, p. 60, grifo do autor).

Estaríamos então diante de uma nova força-motriz pautada por processos sociais relacionados às trajetórias acadêmicas e às formas de admissão na docência? Isso se deve às reconfigurações sociais existentes e às demandas surgidas diante dos problemas sociais e reflexões neste século XXI na carreira acadêmica.

14. Resultados e indicadores das trajetórias docentes em Educação

O capítulo apresenta os indicadores concretos obtidos e relacionados à categorização bourdieusiana das trajetórias sociais docentes do campo científico – no caso, em Educação - a partir dados extraídos da plataforma *Lattes* e alguns da plataforma *Acácia* (<http://plataforma-acacia.org/>). Da amostra de 389 docentes em Educação durante uma década (2007-2016), são arrolados indicadores ligados às trajetórias acadêmicas, extraídos com auxílio do *scriptlattes* e

da plataforma genealógica *Acácia*. Deste total, uma parte ínfima de 8 docentes, ou 2,05% da amostra total, não tinha currículos Lattes, em meados de 2018. O restante ou quase 98% dos docentes pôde ser prospectado e possibilitou a geração de indicadores da produção e o entrecruzamento de dados relativos à formação e trajetórias de cada docente, excluindo-se aqueles que cursaram o pós-doutoramento em um destes programas, *porém não pertencem ao conjunto dos docentes* dos 6 PPGs. Procedeu-se desse modo, ao refinamento de indicadores sociais pertinentes às trajetórias de docentes da amostra, a partir de certas categorias sociológicas criadas por Pierre Bourdieu, cujas teorias servem de referencial teórico nesta tese (BOURDIEU, 1976, 2003a, 2004, 2013a, 2013b, 2013c).

Entenda-se aqui por *trajetórias docentes* como sendo todo o percurso familiar ou social e na carreira acadêmica e sujeitas às intempéries multifacetadas dos diferentes contextos sociais dos docentes e demais atores envolvidos. No caso, visa-se melhor “posicioná-los” no seu campo científico e dentro de um período histórico, ou seja, de 2007 a 2016 neste século XXI. Para melhor situar estes docentes e os próprios PPGs quanto à posição ocupada por estes – se central ou periférica, de acordo com as distinções e gradações de capital social, cultural, político, científico e mesmo simbólico destes docentes, frise-se que as diferenças de capital científico são, muitas vezes, difíceis de se medir, para além de qualquer cienciometria existente, sobretudo em fases iniciais das trajetórias acadêmicas e em termos comparativos entre as IES envolvidas, como aponta Hey (2007, p. 94-95), pois tal análise adentra o nível dos indivíduos.

Bourdieu (2013a, p. 61) argumenta que “[...] tudo permite supor que a leitura da restituição científica das variações e dos invariantes variará, como a experiência da história real, segundo a relação do leitor com o passado e com o presente da instituição universitária”. Deve-se ater aos ganhos de capital científico e distinções e pelo capital social passível aqui de uma observação objetiva, de acordo com o instrumental metodológico adotado. Além dos potenciais ganhos de capital que docentes possam ter acumulado, no caso das avaliações Capes, estas de forma direta ou indireta não deveriam ignorar os eventuais *ganhos simbólicos* advindos da “soma” de conquistas sociais e políticas observáveis, somadas ao capital social acumulado e ao prestígio acadêmico individual, ao longo das trajetórias de tais docentes. Esses ganhos são evidenciáveis por algumas variáveis e motivações pessoais inseridas em estruturas sociais invariantes (BOURDIEU, 2013a). Estas parecem reforçar a posição dos docentes ditos *dominantes*, situados no 1º quartil caracterizado pelos mestres mais produtivos dentre os aqui analisados.

Porém, não se pode afirmar aqui que esgotaremos todas as variáveis objetiváveis, com uma rigorosa metodologia sociológica para termos um ‘retrato perfeito’ destes docentes, pela falta de tempo para análise de certas variáveis, como o fez Bourdieu (2013a, p. 30 e ss.), também devido à diversidade do campo da Educação, com seu caráter multidisciplinar. Um recorte dos dados obtidos, inspirado na pesquisa de Hey (2008), compôs uma matriz geral e incluiu todos os 389 docentes da amostra, destacando seus percursos sociais e as trajetórias acadêmicas de cada docente, além do núcleo das publicações científicas destas resultantes. Para esta parte da análise comparativa dos seis programas, os docentes foram então estratificados em 4 quartis, conforme a pontuação de sua produtividade científica segundo uma notação final de cada docente para chegar-se a alguns elementos que caracterizem os seus percursos sociais e trajetórias.

Estes grupos foram subdivididos em 4 quartis: o 1º quartil, composto de uma elite de *docentes/mestres* com os 50 docentes cuja produção científica foi mais profícua – como aponta o quadro 16 - e formam aqueles ditos “dominantes” (BOURDIEU, 2013a), e o restante desses estratificados em outros 3 quartis - cada um dos quais com 113 docentes. Na matriz geral apresentada no *Anexo I*, ordenada na forma de um ranqueamento segundo diferentes pesos conforme o tipo de produção científica dos docentes entre 2007 a 2016, são apontados indicadores ligados ao prestígio científico, político e dados genealógicos das trajetórias acadêmicas de professoras e professores dos seis programas analisados. O ranking com os integrantes deste 1º quartil ou *elite dominante* de docentes é apresentado a seguir:

Quadro 16 - Ranking de 50 docentes com maior produção científica entre 2007 e 2016, nos PPGEs avaliados segundo a pontuação ponderada obtida por docente

Posição	Docente	Sexo	Instituição	Doutorado	Ano de conclusão do Doutorado	Bolsa de Produtiv. e Pesquisa CNPQ	Fecundidade ou Discípulos diretos (Plataforma Acácia)	Orientações pelo PPGE de 2007 a 2016 (Mestrados, Doutorados e Pós-docs)	Total da Produção Científica	Pontuação final com Pesos da Produção científica
1	Luiz Jean Lauand	Masculino	FEUSP	Educação	1986	Não possui	38	21	306	81,23
2	Marcos Garcia Neira	Masculino	FEUSP	Educação	2002	2	29	28	198	48,43
3	Claus Dieter Stobäus	Masculino	PUCRS	Educação	1989	Não possui	118	48	245	47,32
4	Walter Omar Kohan	Masculino	UERJ	Filosofia	1996	Não possui	51	38	184	42,83
5	Pedro Roberto Jacobi	Masculino	FEUSP	Sociologia	1986	2	88	42	178	42,53
6	Danilo Romeu Streck	Masculino	UNISINOS	Educação	1977	1A	59	29	181	39,82
7	Mary Rangel	Feminino	UFF	Educação	1990	1D	80	36	176	39,46
8	Leila Regina O. P. Nunes	Feminino	UERJ	Special Educ.	1985	1D	50	22	222	37,98
9	Dalila Andrade Oliveira	Feminino	UFMG	Educação	1990	1A	42	32	148	37,59
10	Marília Costa Morosini	Feminino	PUCRS	Educação	1990	1A	63	37	178	36,75
11	Nilda Guimarães Alves	Feminino	UERJ	Science Educ.	1980	1A	84	34	182	35,66
12	Valderez M. do Rosário Lima	Feminino	PUCRS	Educação	2003	Não possui	32	25	188	34,78
13	Afrânio Mendes Catani	Masculino	FEUSP	Sociologia	1992	1A	69	31	132	34,62
14	Agnaldo Arroio	Masculino	FEUSP	Química	2004	Não possui	23	27	163	34,04
15	Selma Garrido Pimenta	Feminino	FEUSP	Educação	1985	1A	45	12	192	32,67
16	Eliane Schlemmer	Feminino	UNISINOS	Educação	2002	2	24	18	208	30,41
17	Roberto Luís Torres Conduru	Masculino	UERJ	História	2000	Não possui	38	29	134	29,21
18	Ana Lydya Bezerra Santiago	Feminino	UFMG	Psicol. Clínica	2000	Não possui	21	16	116	28,87
19	Marlucy A. Paraíso	Feminino	UFMG	Educação	2002	1C	24	18	122	28,64
20	Flávia O. Corrêa Werle	Feminino	UNISINOS	Educação	1993	1A	51	31	114	27,33

Continua (Quadro 16)...

Posição	Docente	Sexo	Instituição	Doutorado	Ano de conclusão do Doutorado	Bolsa de Produtiv. e Pesquisa CNPQ	Fecundidade ou Discípulos diretos (Plataforma Acácia)	Orientações pelo PPGE de 2007 a 2016 (Mestrados, Doutorados e Pós-docs)	Total da Produção Científica	Pontuação final com Pesos da Produção científica
21	Francisco Ângelo Coutinho	Masculino	UFMG	Educação	2005	2	18	16	117	26,68
22	Eduardo Fleury Mortimer	Masculino	UFMG	Educação	1994	1A	37	22	132	25,53
23	Edméa Oliveira dos Santos	Feminino	UERJ	Educação	2005	Não possui	19	13	122	25,28
24	Silvania S. do Nascimento	Feminino	UFMG	Educação	1999	1C	0	0	129	24,83
25	Rogério de Almeida	Masculino	FEUSP	Educação	2005	Não possui	14	9	94	24,64
26	Ana Luiza de Quadros	Feminino	UFMG	Educação	2010	Não possui	7	4	154	24,34
27	Roberto Rafael Dias da Silva	Masculino	UNISINOS	Educação	2011	Não possui	7	3	119	24,09
28	Alice Ribeiro Casimiro Lopes	Feminino	UERJ	Educação	1996	1B	31	28	95	23,77
29	Martha Marandino	Feminino	FEUSP	Educação	2001	1D	28	22	111	23,65
30	Tizuko Mochida Kishimoto	Feminino	FEUSP	Educação	1986	Não possui	43	22	127	23,54
31	Antonio Joaquim Severino	Masculino	FEUSP	Filosofia	1972	Não possui	114	31	98	23,36
32	Luciano Mendes de Faria Filho	Masculino	UFMG	Educação	1996	1A	41	30	150	23,01
33	Diana Gonçalves Vidal	Feminino	FEUSP	Educação	1995	1B	36	27	95	22,70
34	José Gonçalves Gondra	Masculino	UERJ	Educação	2000	1B	37	34	96	22,52
35	Moacir Gadotti	Masculino	FEUSP	Educação	1977	Não possui	58	12	144	22,42
36	Nelio Marco V. Bizzo	Masculino	FEUSP	Educação	1991	1A	31	21	104	22,32
37	Edla Eggert	Feminino	PUCRS	Teologia	1998	1C	40	29	107	22,22
38	Inês Barbosa de Oliveira	Feminino	UERJ	Science Educ.	1993	1C	46	33	91	21,62
39	Julio R. Groppa Aquino	Masculino	FEUSP	Psicologia Escolar	1995	1D	40	26	107	21,41
40	Gelsa Knijnik	Feminino	UNISINOS	Educação	1995	Não possui	41	25	107	21,21
41	Lucia Maria Martins Giraffa	Feminino	PUCRS	Computação	1999	Não possui	52	32	121	20,99
42	Roseli Fischmann	Feminino	FEUSP	Educação	1989	1C	78	36	131	20,83

Continua (Quadro 16)...

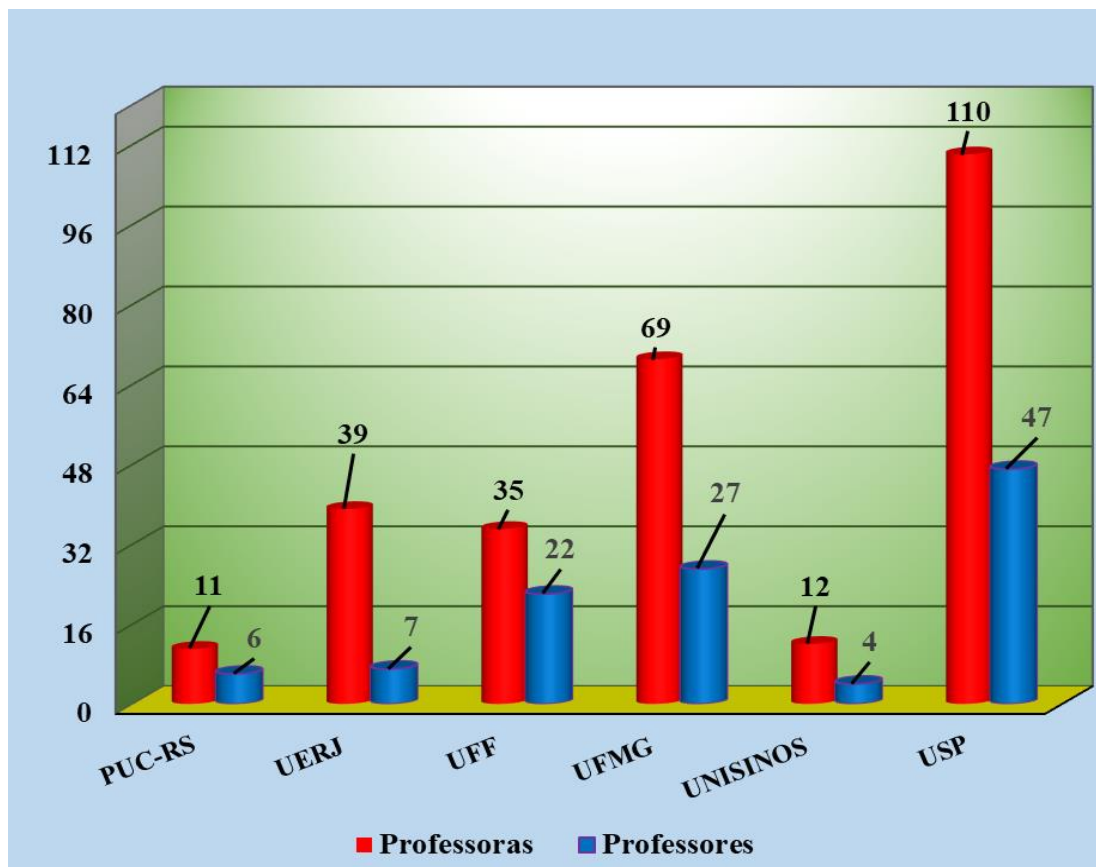
Posição	Docente	Sexo	Instituição	Doutorado	Ano de conclusão do Doutorado	Bolsa de Produtv. e Pesquisa CNPQ	Fecundidade ou Discipulos diretos (Plataforma Acácia)	Orientações pelo PPGE de 2007 a 2016 (Mestrados, Doutorados e Pós-docs)	Total da Produção Científica	Pontuação final com Pesos da Produção científica
43	Berenice Corsetti	Feminino	UNISINOS	Educação	1998	1D	37	29	126	20,49
44	Sonia Maria V. Castellar	Feminino	FEUSP	Geografia	1996	2	52	33	89	20,49
45	Maria Ciavatta	Feminino	UFF	Educação	1990	1A	48	22	91	20,46
46	Valdelúcia Alves da Costa	Feminino	UFF	Educação	2001	Não possui	26	24	107	20,43
47	Maria C. C. Vasconcelos	Feminino	UERJ	Educação	2004	2	31	29	107	20,36
48	Regina Helena de F. Campos	Feminino	UFMG	Educação	1989	2	44	27	121	20,30
49	Giovanni Semeraro	Masculino	UFF	Educação	1998	Não possui	30	20	131	20,26
50	Mauricio Pietrocola Oliveira	Masculino	FEUSP	Epistemol.	1992	1B	33	26	89	19,72

Fonte: Dados compilados pelo autor. Legenda: Os códigos 1A, 1B, 1C, 1D e 2 correspondem aos estratos de docentes com bolsas de produtividade e pesquisa do CNPq, no período.

Como apontado acima, *os 50 docentes que compõem esta elite dominante em Educação concentram 32,3% do total geral da produção científica gerada pelos 389 docentes dos seis PPGEs, no período avaliado que produziram boa parte do ‘núcleo duro’ de saberes ou mainstream da área. Além disso, chama a atenção o fato que 29 professoras se situam nesta elite dominante ou 58%, enquanto os professores são 21 ou 42% deste grupo. Em linhas gerais, isto reforça uma das proposições de Bourdieu (2013b), o qual afirma que parte das distinções existentes retroalimentam as condições estruturantes deste campo científico, uma vez que as professoras e professores detentores desta elite detêm, ao menos, três formas do capital necessário: o científico, o social e o simbólico, fato que por si não encerra outras problemáticas relacionadas à atuação destes, nas suas trajetórias em Educação.*

A pesquisa também evidencia que as professoras se tornaram a maioria deste *novo ethos* em que se constitui o *Homo Academicus* em Educação no Brasil, e tal composição social *talvez possa ser generalizada* em termos de outros programas da área, o que futuras pesquisas poderão explicitar. Os dados compilados tornam isto mais evidente como aponta o gráfico 4, a seguir:

Gráfico 4 – Distribuição de Docentes por sexo nos seis PPGEs avaliados



Fonte: Dados compilados pelo autor, com auxílio do software *Scriptlattes*.

O gráfico explicita que houve uma reversão histórica em relação às décadas anteriores do século XX, quanto à distribuição de docentes em Educação: se eram majoritariamente masculinos, os quadros passam a ser, em sua maioria, compostos por professoras. O que denota a mudança significativa trazendo consigo impactos sociais e culturais ao perfil docente em si como nas relações existentes entre docentes. Em relação à distribuição por quartil, a tabela a seguir, expõe como estes são constituídos:

Tabela 17 – Distribuição de professoras e professores presentes tanto no 1º quartil (elite dominante), como nos 3 demais quartis, cada qual com 113 docentes

PPGE avaliado	Total por PPGE	Professoras por PPGE	% de Professoras	Professoras por quartil				Professores por quartil			
				1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
PUC-RS	17	11	64,71%	4	3	2	2	1	2	1	2
UERJ	46	39	84,78%	6	18	10	5	3	3	1	0
UFF	57	35	61,40%	3	12	16	4	1	6	10	5
UFMG	96	69	71,88%	6	26	24	13	3	8	10	6
UNISINOS	16	12	75,00%	4	3	2	3	2	2	0	0
USP	157	110	70,06%	6	18	27	59	11	12	10	14
Totais e Média %	389	276	71,31%	29	80	81	86	21	33	32	27

Fonte: Dados compilados pelo autor, a partir do software *Scriptlattes*.

Como comprova a tabela acima, há a predominância geral de professoras, num total de 276 docentes ou 71,31% da média geral, enquanto os professores somam 113 ou 29,04% dos docentes dos seis PPGes. À exceção do 1º quartil ou elite científica, nos seguintes nota-se, nestes programas, uma distribuição simétrica entre as professoras da amostra, perfazendo respectivamente 80, 81 e 86 professoras nos 2º, 3º e 4º quartis.

Outro aspecto observado diz respeito à formação da primeira graduação de cada docente: apenas 32% destes o fizeram em Pedagogia ou Educação, ou pouco mais de 1/3 apenas do conjunto de docentes pesquisados. Em *quatro dos seis PPGes, a percentagem de professoras oscila entre 70,06% e 84,78% do total e são a maioria absoluta nestes programas*, ainda que em dois destes programas haja certo “equilíbrio” de distribuição entre professoras e professores: o da PUC-RS e o da UFF, que respectivamente têm 64,7% e 61,4% de professoras, em seus quadros.

Isto reforça ter havido uma inversão entre as décadas de 50 e 90 do século XX e os quadros docentes neste século XXI: há uma predominância de mulheres docentes no Ensino superior em Educação. Parte delas têm construído uma crescente trajetória, ao ocuparem posições na elite acadêmica deste campo de pesquisa. Comprova-se como característica desse novo ‘ethos’, *a presença qualitativa e crescente de mulheres nos diferentes estratos analisados*, ocorrendo então um processo social de feminização da docência em Educação no país. Entenda-se aqui por feminização (ou *feminilização*) - como observado na literatura - como tendo dois significados que se complementam, como expõe Yannoulas (2013):

“a) Significado quantitativo (feminilização): refere-se ao aumento de mulheres (pessoas de sexo feminino) na composição da mão de obra em uma determinada ocupação ou profissão. b) Significado qualitativo (feminização propriamente dita): refere-se às transformações num determinado tipo de ocupação ou profissão, vinculadas às práticas sociais e simbólicas (ver BANDEIRA, 1997), predominantes na época ou na cultura especificamente analisadas, e que rebatem numa mudança no significado da profissão ou ocupação”. (YANNOULAS, 2013, p. 37-38).

Entre as razões que explicam tais mudanças ressaltam-se características de natureza sociológica: a) a *luta cada vez mais acirrada entre os sexos* de docentes pela ascensão social e acadêmica contínua, sobretudo do lado das professoras e seus esforços conduzidos, notadamente neste mundo contemporâneo; b) as mudanças e reconfiguração sociológica das famílias brasileiras, passando as mulheres a exercerem os papéis de chefes de família, cuidados com a educação de filhos, tarefas de casa, e ao mesmo tempo de luta pela manutenção de seu prestígio acadêmico na esfera profissional, ou *tudo ao mesmo tempo*

agora (!)'; c) a compreensão de que, no caso das professoras mães solteiras, onde o casal é divorciado, o papel do pai na educação dos filhos acaba delegado muitas vezes quase todo às mães; e d) ocorre uma divisão desigual do tempo destinado ao trabalho docente e portanto importante, que persiste no país - os dados acima são um reflexo de maior disputa das docentes mulheres por maior inserção, prestígio político, capital social e simbólico em relação aos docentes homens.

Em relação à *distância temporal entre o ano de formação e o início de suas carreiras docentes* em Educação, como havia uma maleabilidade de leis vigentes até meados dos anos 80 do século XX, para concluírem seu mestrado e doutorado tardiamente, finalizando-os em prazos de até 4 e 9 anos respectivamente, a docência iniciava-se mais cedo no país. Enquanto os docentes formados de meados da década de 90 em diante, devido às reformas na LDB, passaram a obedecer a uma exigência no tempo máximo para sua formação. Em paralelo, notou-se que houve também um significativo incremento do total de cursos de pós-graduação pelo Brasil, como nos aponta Hey (2008, p. 101). Como critério geral adotado para os cálculos da distância temporal realizada nesta tese, tomou-se como critério a *diferença temporal* entre o ano da aula 'inaugural' na carreira do docente e o ano de sua formação acadêmica em Doutorado. Considerou-se como "aula inaugural", aquela ministrada em cursos regulares de graduação ou pós-graduação por meio de disciplinas *com carga mínima de 20 horas/aula* em IES, para fins de análise destas trajetórias. Portanto, não foram consideradas nas carreiras docentes, aulas ministradas ainda no magistério ou em cursos de especialização, tampouco como auxiliares ou assistentes de ensino.

E vale lembrar que 5,7% dos docentes no total fizeram o doutorado direto e seu ano de conclusão é o mesmo considerado como de sua formação acadêmica. Uma descoberta significativa quanto aos docentes em geral, é que esses iniciaram a sua carreira docente na prática, *antes de concluírem o Doutorado ou mesmo Mestrado*, com significativa variação entre professoras e professores, conforme a tabela 18:

Tabela 18 - Distância temporal entre formação no Doutorado à aula inaugural de cada docente nos seis PPGEs

Distância temporal entre a Aula inaugural e Conclusão do Doutorado dos Docentes	Professoras	Professores	Totais	% Docentes segundo a Distância temporal
5 ou mais anos	1	4	5	1,29%
3 a 5 anos	5	6	11	2,83%
0 a 2 anos	24	54	78	20,05%
1 a 4 anos antes	29	48	77	19,79%
5 a 9 anos antes	41	123	164	42,16%
10 a 15 anos antes	11	29	40	10,28%
16 ou mais anos antes	2	12	14	3,60%
Subtotais e Percentuais de docentes por intervalo de Distância temporal	113	276	389	100%

Fonte: Dados compilados pelo autor, com auxílio do software *scriptLattes*.

A tese desvelou alguns dados interessantes: parte significativa destes 389 docentes ou 281 no total, equivalendo a 72,23% deles, iniciaram sua carreira docente em um intervalo de 1 a 15 anos *antes da conclusão de seu doutorado ou mesmo logo após a sua formação no mestrado*. Outro dado que chama a atenção é a existência de uma diferenciação entre docentes por sexo: 51,41% das professoras iniciaram sua trajetória antes de completarem seus doutorados (ou a maioria delas); enquanto apenas 20,82% dos professores iniciaram a trajetória antes de finalizarem seus doutorados. Quando comparados os quartis, os docentes pertencentes ao 1º quartil - ou os 50 docentes melhor ranqueados segundo sua produção científica – e que compõem a *elite dominante* em Educação e apresentam o ano mediano de 1995 como de conclusão do doutoramento. Poderia isto ser generalizável aos outros programas em Educação se considerarmos todos os *com conceito 6 ou 7* das avaliações Capes? Eis uma questão que as futuras pesquisas poderão apontar.

Quanto aos demais docentes posicionados entre o 2º e 4º quartis (cada um deles com 113 docentes), o ano mediano é 2002 para concluírem o seu doutoramento, no caso das professoras. Já entre professores, o ano mediano eleva-se a 2004, com pequena variação entre o 2º e o 4º quartis, com medianas situadas entre os anos de 2001 a 2005. Isto pode ser explicado por dois fatores básicos: os docentes pertencentes ao 1º quartil ou da *elite dominante* tiveram carreiras mais longevas, desde a conclusão do doutorado e por iniciarem a docência precocemente, antes mesmo de seus mestrados em diversos casos, pois a legislação

assim o permitia, além de vantagens deste quartil em termos dos capitais que trazem consigo (social, político e científico) e poderem se dedicar às suas pesquisas. Desse modo, cabe questionarmos: Entre aqueles cuja *distância temporal* é maior isto proporcionou, além de maior tempo na docência, conseguirem maior produtividade científica pelos capitais acumulados (científico, social, simbólico)?

Dentre as professoras e professores que fizeram um ou 2 pós-doutorados no Exterior³¹, observamos os seguintes dados, arrolados abaixo:

Tabela 19 – Panorama de docentes com 1 ou 2 pós-doutorados no Brasil ou Exterior ou com bolsa de produtividade e pesquisa do CNPq e pós-docs concluídos

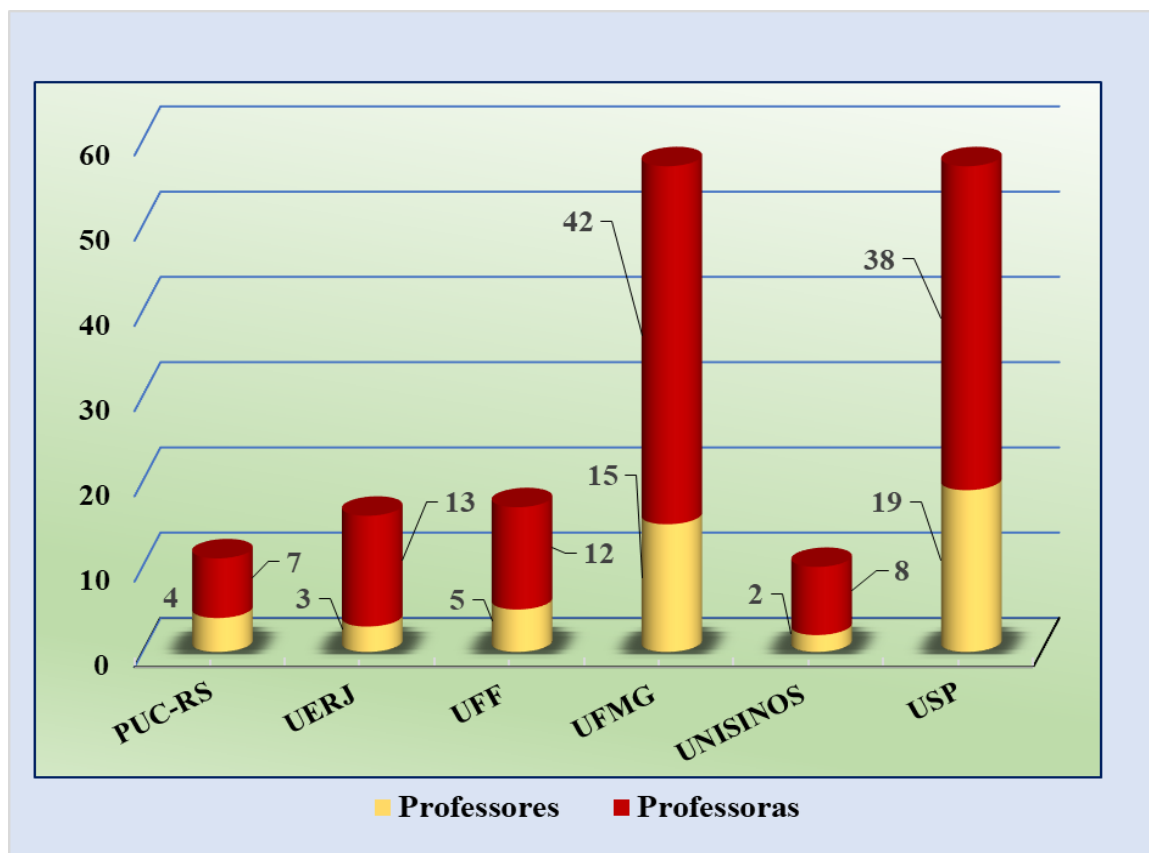
PPGE	Docentes com pós-Doutorado		% de Professoras	Docentes com pós-doutorado no Exterior		% Docentes com dois pós-docs no Exterior	Total geral de docentes com bolsa do CNPq	% Docentes com Bolsa CNPq e pós-doc
	Mulheres	Homens		1 pós-doc	2 Pós-docs concluídos			
PUC-RS	7	4	64%	7	4	36,3%	4	36,3%
UERJ	13	3	81%	9	7	43,7%	6	37,5%
UFF	12	5	71%	7	10	58,8%	5	29,4%
UFMG	42	15	74%	15	42	73,6%	22	38,6%
UNISINOS	8	2	80%	6	4	40,0%	6	60,0%
USP	38	19	67%	35	22	38,6%	17	29,8%
Totais	120	48	-	79	89	-	60	-

Fonte: Dados compilados pelo autor, com auxílio do *scriptLattes*, cujos pós-doutorados foram realizados entre 2007 e 2016.

A tabela acima demonstra que, do conjunto dos docentes dos 6 programas, apenas 168 docentes (43,18%) ou quase a metade deles concluíram um ou dois pós-doutorados. Deste grupo seletivo que possuía condições culturais e financeiras para realizá-los, descobriu-se que 120 (71,42%) são professoras e apenas 48 (28,57%) professores oriundos dos seis programas investigados, como demonstra o gráfico 5 abaixo:

³¹ Para obtenção destes dados dessas trajetórias docentes, foram compilados *apenas os pós-doutoramentos concluídos entre 2007 e 2016* – o mesmo período das avaliações Capes destes programas, vale frisar.

Gráfico 5 – Docentes dos PPGEs com ao menos 1 pós-doutorado concluído no Exterior



Fonte: Dados compilados pelo autor, com auxílio do *scriptLattes*. Docentes com pós-doutorados em Educação concluídos no Exterior, entre 2007 e 2016.

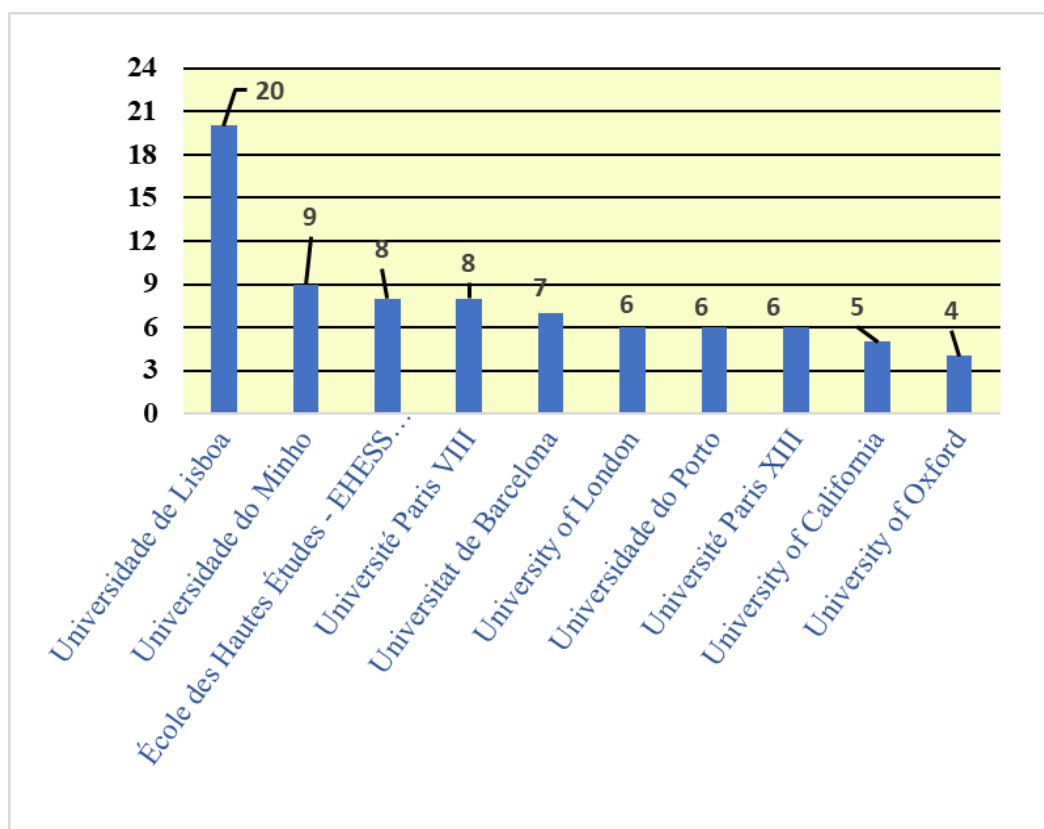
Destes, aqueles que cursaram 2 pós-doutoramentos ou mais, são apenas 89 docentes ou 22,88% do total de 389 docentes ou toma a amostra. Portanto, *isto demonstra o grau de disputa, a resiliência, motivação e certa perseverança das professoras* ao buscarem maior prestígio científico e maiores capitais científico e simbólico, quando comparadas aos professores. Estas buscam demarcar simbolicamente territórios e sua dominação por intermédio de (árduas) lutas em suas trajetórias. Na comparação de docentes com 2 ou mais pós-doutorados concluídos no Exterior, dentre aqueles cursados nas instituições mais prestigiosas da área, sobressaem os programas da UFMG com 73,6% dos seus docentes que concluíram seus ‘pós-docs’, seguidos aos da UFF com 58,8% e, por fim, os da UERJ que perfazem 43,7% deles, proporcionalmente. E em dois deles - os da UFMG e UERJ foram os que obtiveram o *conceito 7* nas avaliações da Capes, tanto no período trienal de 2010-2012 como no quadrienal 2013-2016, não por acaso.

Nota-se a existência de uma correlação entre docentes com pós-doutorado no Exterior e aqueles que mantinham uma bolsa de produtividade e pesquisa do CNPq ativa entre 2007 a

2016 (seja esta de qualquer escala - Sênior, 1A, 1B, 1C, 1D e 2): este grupo somava 60 docentes ou 35,71% do total. Isto reforça uma vantagem destes em relação aos outros, seja pelas condições financeiras ou sociais para concretizarem em suas trajetórias um maior êxito, caracterizando-se *certo círculo vicioso* que privilegia os docentes de uma elite e com bolsas de produtividade Capes, além de outras verbas não apontadas.

Quanto à análise dos pós-doutorado realizados, observa-se uma concentração destes em 10 universidades estrangeiras que concentram estes cursos em Educação ou áreas afins, totalizando 75 ‘pós-docs’ ou 33,5% do total de 224 pós-doutoramentos concluídos, sendo que a soma inclui todos os segundos pós-doutorados feito por um mesmo docente. O quadro a seguir aponta as universidades estrangeiras de realização destes, algumas das quais de alto prestígio acadêmico em Humanidades segundo os rankings universitário, como segue:

Gráfico 6 – Dez instituições mais frequentadas nas trajetórias de docentes dos PPGEs na realização de seus pós-doutoramentos em Educação no Exterior

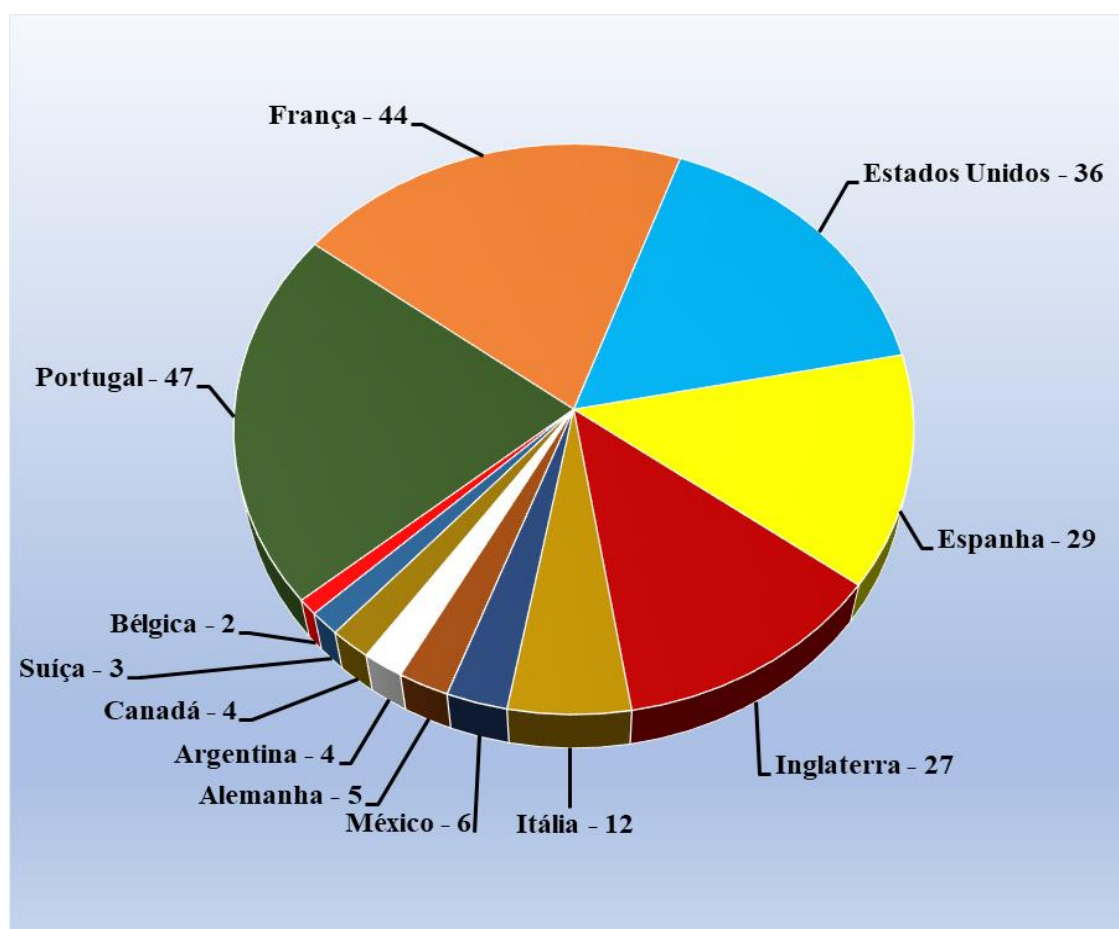


Fonte: Dados compilados pelo autor, extraídos com auxílio do software *scriptLattes* e comparados aos constantes na plataforma Acácia (<http://plataforma-acacia.org/>) – a qual apresenta a genealogia acadêmica no Brasil.

Outros 27,7% dos docentes fizeram um único pós-doutorado no Exterior. Dentre os motivos possíveis, podem estar a batalha interna entre eles como parte de suas estratégias para

se sobressaírem, além de ampliarem seu capital científico e o prestígio acadêmico diante dos pares. No caso das professoras, outra razão é a busca por um reconhecimento maior delas, como expõe Silva (2020), assinalando entre os motivos buscados, estão a motivação pessoal ou não acomodação em suas trajetórias; o aprimoramento das pesquisas em seu país; a busca na ampliação de contatos em redes de pesquisa do exterior, além da própria cobrança de seu PPG ao realizarem um pós-doutoramento. Também cabe especular se não há um maior esforço de muitas professoras, que mesmo sem o auxílio de bolsas de produtividade do CNPq ou do programa, buscam atingir maior capital cultural, simbólico e financeiro para a consecução destes. São fatores secundários nesta fase de suas trajetórias, as disputas internas com outros docentes de seu programa ou batalhas “extramuros” envolvendo docentes de outros PPGs. Um dado revelador é o local de realização destes pós-doutorados, concentrados nos países centrais da ciência da Educação mundial, como confirma o gráfico 7:

Gráfico 7 – Países de conclusão de pós-doutorados dos docentes de 2007 a 2016



Fonte: Dados compilados pelo autor e extraídos com o scriptLattes e dados da plataforma Acácia.

Os dados acima ilustram que a concentração destes pós-doutorados se deu em países tais como a França, Portugal, Estados Unidos, seguidos por Espanha e Inglaterra (nesta ordem), sendo que, no caso das instituições portuguesas, supõe-se haver uma maior facilidade com o idioma, além do fator da tradição cultural e acadêmica de determinadas instituições nas pesquisas mundiais em Educação também pesarem, como destaca a tabela abaixo:

Tabela 20 - ‘Pós-docs’ de docentes no Exterior (2007-2016) e instituições mais frequentadas

Instituições	País	Ocorrências
Universidade de Lisboa	Portugal	20
Universidade do Minho	Portugal	9
École des Hautes Études (EHESS)	França	8
Université Paris VIII	França	8
Universitat de Barcelona	Espanha	7
Université Paris XIII	França	6
University of London	Inglaterra	6
Universidade do Porto	Portugal	6
University of California	Estados Unidos	5
Université Paris V	França	4
University of Oxford	Inglaterra	4
Univ. Nacional Autónoma de Mexico	México	4
Universidade de Coimbra	Portugal	4
Universidad Autónoma de Madrid	Espanha	3
Universidad de Santiago de Compostela	Espanha	3
Columbia University (EUA)	Estados Unidos	3
University of Massachusetts	Estados Unidos	3
University of Texas	Estados Unidos	3
Institut de Recherche Pédagogique (INRP)	França	3
Université Paris VII	França	3
University of Cambridge	Inglaterra	3
University of Leeds	Inglaterra	3

Fonte: Dados compilados pelo autor, extraídos da plataforma Acácia.

A maioria dos docentes que cursaram os pós-doutorados no Exterior o fizeram duas vezes ou mais, então foi contabilizada uma mesma instituição mais de uma vez, com base em dados apurados na plataforma *Acácia* durante o período histórico abrangido. Esta permitiu mapear outros dois indicadores acadêmicos das trajetórias docentes: a ‘*Taxa de fecundidade docente*’, que consiste no número total de *discípulos* diretos formados por estes, ao longo de

sua carreira acadêmica; e a *'Taxa de Fertilidade docente'*. Entre as descobertas, podemos afirmar haver que há uma relação direta entre os docentes com maior produção científica e o número de docentes diretos (fecundidade) e indiretos que estes docentes produziram (teses orientadas) com base numa matriz extraída de dados pelo uso software *Scriptlattes*, como um componente que denota o maior prestígio acadêmico destes e apontada no Anexo I. Estudos posteriores devem conduzir investigações que agreguem estes dois fatores – Taxa de fecundidade e *'taxa de fertilidade docente'*, para detectar outras implicações ou correlações com as trajetórias que os docentes têm construído no campo da Educação.

15. Considerações finais

Os dados cienciométricos e das trajetórias docentes em Educação refletiram uma riqueza nos temas investigados em Educação. Bem como, a existência de uma tendência de colaboração nos saberes produzidos, seja na forma de livros, capítulos de livros ou artigos científicos. Os indicadores de trajetória docente e suas estratégias explicitaram que a ciência da Educação tinha várias linhas de pesquisa ativas, e demonstra-se através de tabelas e gráficos ser uma ciência cada vez mais multidisciplinar e complexa, envolvendo pesquisas oriundas das diferentes temáticas, embora não demonstrem poder dialogar entre si, no seio dos 6 programas de pós-graduação avaliados. Como foi detectado nesta pesquisa, os docentes em Educação têm desenvolvido subáreas de conhecimento por meio das linhas de pesquisa investigadas, havendo uma polifonia de saberes dos docentes em Educação atuando de um modo relativamente desorganizado na maioria dos seis PPGes - exceções feitas aos da UNISINOS e PUC-RS, excelentes na aglutinação destas. Tal problemática deve ser considerada internamente pelas comissões e para estudos e investigações futuras, mais a fundo.

Confirma-se a primeira hipótese da tese, tendo em vista que houve um crescimento mais acentuado de publicações a partir de 2013, aliado à ascensão de capitais científico e simbólico nas trajetórias da maioria dos 389 docentes analisados, prevalecendo a publicação de livros completos e artigos científicos em coautoria por 2 ou 3 autores, respondendo por 54% e 53% respectivamente em média, nos 6 PPGes nesta década de 2007 a 2016. E também prevalecem 2 ou 3 autores, seja em artigos publicados por professoras ou professores em Educação, como uma tendência até então que se consolidou, ainda que parte destes não tiveram um maior impacto científico internacional auferido por meio das citações, como demonstram os dados do capítulo 12 quanto à cienciométrica e capítulo 13 no que tange às respectivas trajetórias.

Pode-se afirmar também que a segunda hipótese pode ser confirmada pelos indicadores de análise apresentados no capítulo 14, demonstrando-se a ascensão das professoras na área de Educação em suas trajetórias social e acadêmica - algo que embora não seja inédito hoje, fora uma descoberta importante em se tratando do corpo docente destes programas e que se consolidou somente nestas duas primeiras décadas do século XXI. Dentre outros dados, destaca-se que elas já são a maioria (ou 58%) na *elite dominante de docentes em Educação* no Brasil, a partir dos resultados obtidos da amostra total dos programas.

Em relação à terceira hipótese, a pesquisa ao final careceu de mais elementos relacionados às disputas (desiguais) e ao capital político de cada um dos atores sociais nas suas trajetórias que confirmem a heterogeneidade dos percursos docentes. Mesmo que diversos atores entre os docentes considerem como algo plausível na área de Educação, futuros estudos necessitam confirmar tal tendência. Observou-se de modo indireto que existem focos de conflito e tensão entre os docentes em parte dos 6 PPGes investigados, embora isto não tenha sido admitido ainda, daí a necessidade de mais pesquisas em sociologia da Educação. Como os docentes da área acabam se realinhando e agrupando-se em grupos sociais pequenos, independentemente da posição que ocupem quanto ao prestígio acadêmico e ao capital científico, sejam estes da elite dominantes ou entre os ditos ‘desafiantes’ ou *challengers*.

A matriz global do anexo I, compilada como ponto de partida das análises, revelou ou confirmou alguns aspectos da área de Educação que se desconhecia até então, quanto às trajetórias acadêmicas e a produtividade científica da amostra dos docentes destes PPGes. Ainda que seja parcial, deve suscitar pesquisas ulteriores que descortinem dados concreto e permitam o aperfeiçoamento da maioria do PPGs em Educação, estreitamente ligados às carreiras docentes e formas de diferenciação de capitais. Uma das descobertas trazidas é que o conhecimento latinoamericano produzido em Educação, sobretudo no Brasil, necessita de uma política sistêmica de fomento, seja no caso dos artigos científicos produzidos pelos programas que estimulem sua maior inserção nas bases dados internacionais *Eric*, *Web of Science* – e aí incluo a *Scopus* e o portal *JSTOR* - a depender da subárea da Educação, num *esforço coletivo de docentes e discípulos* e para uma maior avaliação dos próprios PPGes, com novas publicações em inglês, espanhol, alemão ou italiano - idiomas centrais nas Ciências Humanas que facilitam sua maior inserção na produção científica mundial em Educação, mesmo que as restrições de capital cultural e científico destes investigadores. O aumento no número de artigos publicados nas bases internacionais poderá fomentar novas

redes de colaboração e interlocução com pesquisadores de países centrais ou periféricos tais como os BRICS, além de obterem maior número de citações proporcionalmente à área da Educação produzida na América Latina e sobretudo para outros países centrais e com forte tradição na área – como é o caso da França, Itália, Estados Unidos etc – onde a maior parte da ciência mundial é produzida, isto é, em que os docentes sejam instigados a “seguir as regras do jogo” neste aspecto ou instância também.

A compreensão do fenômeno sociológico do conhecimento em Educação tem características muito peculiares e é complexa no caso de estratégias acadêmicas, pela detecção das numerosas linhas de pesquisa conduzidas em 4 dos 6 PPGes investigados, e sugere-se como uma possibilidade de estudo interno dos programas – que inclui estudos sobre as autoavaliações conduzidas pelos pares de cada programa, de modo existir maior concentração das linhas de pesquisa que sejam minimamente convergentes - ou mesmo a redução destas, sem prejuízos às novas polêmicas da contemporaneidade em prol da melhoria na avaliação final destes programa em Educação. Nesse sentido, espera-se que nas próximas avaliações dos PPGes surjam outros mecanismos melhores – como o aperfeiçoamento do Qualis Livros, ainda deficitário, que diminua o *fosso desigual em que se situa a carreira docente no Brasil*, sobretudo em se tratando da Educação superior, ampliando uma elite acadêmica não mais tão concentrada em pequenos grupos e que possa ser melhor distribuída em termos cienciométricos.

E por fim, certos tipos de publicações com os trabalhos de congresso completos ou resumos expandidos destes é valorizado apenas por parte dos docentes - de modo subliminar, cabe frisar. Estas são postas em segundo plano, embora haja importância reconhecida destes nos processos formativos tradicionais para novos discípulos e aos próprios docentes, conservando-se as formas de distinção tradicionais nas Universidades. Até porque a pesquisa sugere e será que não há mesmo certa *acomodação da posição acadêmica relativa e do prestígio científico dos membros de uma elite privilegiada* diante aos demais docentes, sobretudo no Brasil, neste século XXI? Recomenda-se a realização de outros estudos que investiguem com o rigor sociológico e conhecedor das peculiaridades características do meio acadêmico e sua vida social cotidiana, para desvelar novas descobertas sobre as trajetórias sociais – como o fenômeno do “empoderamento” das professoras enquanto tendência observada nestas duas gerações de docentes. E como bem o fez e de modo mais amplo, Bourdieu com seu *Homo Academicus* (BOURDIEU 2013a), e que o deixa como grande herança e lição na compreensão da área da Educação do Brasil contemporâneo.

15. Referências³²

ALCAÍN, María Dolores; SAN MILLÁN, María Jesús. Uso y tendencias de las técnicas bibliométricas en ciencias sociales y humanas a nivel internacional. **Revista Española de Documentación Científica**, Madrid, v. 16, n. 1, p. 30-41, ene./mar. 1993. Disponível em: http://digital.csic.es/bitstream/10261/23621/1/SAD_DIG_IEDCyT_Alcaín_Revista%20Española%20de%20Documentación%20Científica16%281%29.pdf. Acesso em: 23 mai. 2018.

ALTBACH, Philip G. **The international imperative in higher education**. Rotterdam: Sense Publishers, 2013. (Global Perspectives on Higher Education, 27). Disponível em: <https://www.sensepublishers.com/media/2634-the-international-imperative-in-higher-education.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

ALVARENGA, Lidia. **A institucionalização da pesquisa educacional no Brasil: estudo bibliométrico dos artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - 1944-74**. 1996. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 1996. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-85SHVE>. Acesso em: 18 jan. 2017.

ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. Dos *habitus* de classe aos patrimônios individuais de disposições: reflexões sobre a prática em Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 18, n. 42, p. 294-327, ago. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-018004213>. Acesso em: 22 fev. 2021.

AMORIM, Antonio Marcos. **A globalização do mercado de periódicos científicos eletrônicos e os consórcios de bibliotecas universitárias brasileiras: desafios à democratização do conhecimento científico**. 2002. 147 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-23032006-021513/publico/dissertacao_final2006.pdf. Acesso em: 2 dez. 2004.

ANDRADE, Jailson B. de; GALEMBECK, Fernando. QUALIS: Quo vadis? **Química Nova**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 5, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-40422009000100001>. Acesso em 12 ago 2018.

³² De acordo com a 4ª edição do manual ‘Diretrizes para apresentação de teses da USP – parte I (ABNT)’, publicado pela Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica (USP, 2020).

ANTA-CABREROS, Ceferina. Análisis de la cooperación institucional de América Latina en publicaciones periódicas españolas en el área de Educación. In: FORO SOCIAL DE INFORMACIÓN, DOCUMENTACIÓN Y BIBLIOTECAS, 1. **Anais...** Buenos Aires, 26-28 ago. 2004. Disponível em: https://digital.csic.es/bitstream/10261/29409/1/Analisis_cooperaci%c3%b3n.pdf. Acesso em: 15 ago. 2018.

ARAÚJO, Carlos Alberto. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 11-32, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/16>. Acesso em: 17 nov. 2020.

ARAÚJO, Ronaldo Ferreira; ALVARENGA, Lidia. A bibliometria na pesquisa científica da pós-graduação brasileira de 1987 a 2007. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 51-70, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/11965>. Acesso em: 09 nov. 2015.

ARAÚJO, Carolina. Quatorze anos de desigualdade: mulheres na carreira acadêmica de Filosofia no Brasil entre 2004 e 2017. **Cadernos de filosofia alemã: crítica e modernidade**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 13-33, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/filosofiaalema/article/view/155750>. Acesso em: 12 set. 2022.

ARENCIBIA JORGE, Ricardo; MOYA ANEGÓN, Félix de. La evaluación de la investigación científica: una aproximación teórica desde la cienciometría. **ACIMED**, Habana, v. 17, n. 4, p. 1-27, abr. 2008. Disponível em: <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v17n4/aci04408.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2017.

AUTRAN, Marynice de Medeiros Matos; BORGES, Maria Manuel; MENA-CHALCO, Jesús Pascual. A coautoria acadêmica interprogramas da pós-graduação em ciência da informação: uma análise baseada em métricas em grafos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 16., 2015. **Anais...** João Pessoa: UFPB, out. 2015. 21 p. Disponível em: <http://repositorios.questoesemrede.uff.br/repositorios/bitstream/handle/123456789/2948/21.%20COAUTORIA%20ACAD%c3%8aMICA%20INTERPROGRAMAS.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 fev. 2020.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. Educação superior, internacionalização e circulação de ideias: ajustando os termos e desfazendo os mitos. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 2, p. 273-291, mai./ago. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v38i2.26103>. Acesso em: 22 jun. 2018.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula. Circulação das ideias e internacionalização da educação superior: inferências a partir da teoria dos campos de Pierre Bourdieu. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 296-304, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84854915004.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2018.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016. 314 p.

BARREYRO, Gladys Beatriz. A avaliação da educação superior em escala global: da acreditação aos rankings e os resultados de aprendizagem. **Avaliação: Revista de Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 23, n. 1, p. 5-22, mar. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772018000100002>. Acesso em: 12 abr. 2018.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Reformas e avaliação da educação superior no Brasil (1995-2009). In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto (Org.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. São Paulo: Idéias & Letras, 2011. p. 297-318.

BEDRAN, Paula Maria. **Produção na universidade**: diário de uma micropolítica. Belo Horizonte: PUC Minas, 2003. 116 p.

BERTICELLI, Ireno Antônio. **Educação em perspectivas epistêmicas pós-modernas**. Chapecó: Argos, 2010. 340 p. (Grandes Temas, 12).

BERTONCELO, Edison Ricardo Emiliano. As classes na teoria sociológica contemporânea. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais (BIB)**, São Paulo, n. 67, p. 25-49, jan./jun. 2009. Disponível em: http://oldsociologia.fflch.usp.br/sites/oldsociologia.fflch.usp.br/files/As%20classes%20na%20teoria%20sociol%C3%B3gica%20contempor%C3%A2nea_0.pdf. Acesso em: 22 jan. 2018.

BITTAR, Marisa; SILVA, Márcia Regina da; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Produção científica em dois periódicos da área de educação. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 16, n. 3, p. 655-674, nov. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n3/v16n1a09.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2015.

BÓGUS, Lúcia M. Machado; YAZBEK, Maria Carmelita; WANDERLEY, Mariangela Belfiore (Org.). **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: Educ, 2004. 271 p.

BOHOLAVSKY, Rodolfo H. A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente socializante. In: PATTO, Maria Helena Souza (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991. p. 320-341.

BOURDIEU, Pierre. Méthode scientifique et hiérarchie sociale des objets, **Actes de la Research en Sciences Sociales**, Paris, v. 1, n. 1, p. 1-6, 1975a.

_____. La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison. **Sociologie et Sociétés**, Paris, v. 7, n. 1, p. 91-118, mai. 1975b. Disponível em: <https://www.erudit.org/en/journals/socsoc/1975-v7-n1-socsoc122/001089ar.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2018.

- _____. Le champ scientifique. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, n.2/3, p. 88-104, jun. 1976. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1976_num_2_2_3454. Acesso em: 25 mai. 2018.
- _____. **Le sens pratique**. Paris: Minuit, 1980. 475 p. (Série Le Sens commun).
- _____. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. 151 p.
- _____. Pour un savoir engagé. **Le Monde diplomatique**, Paris, fevr. 2002, p. 139.
- _____. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho D'água, 2003a. p. 122-143. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- _____. **El oficio del científico: ciencia de la ciencia y reflexividad – curso del Collège de France 2000-2001**. Barcelona: Editorial Anagrama, 2003b. 212 p. Disponível em: <https://existenciaintempestiva.files.wordpress.com/2014/03/bourdieu-el-oficio-de-cientifico.pdf>. Acesso em: 30 out. 2017.
- _____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004. 86 p.
- _____. **Meditações pascalianas**. Tradução de Sergio Miceli. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007a. 320 p.
- _____. **A dominação masculina**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007b. 158 p.
- _____. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007c. 556 p.
- _____. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009a. 361 p. (Série Coleção Estudos, 20).
- _____. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009b. 237 p.
- _____. **O poder simbólico**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. 315 p.
- _____. O campo intelectual: um mundo à parte. In: _____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2011a. p. 169-180.
- _____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2011b. 234 p.
- _____. **Homo academicus**. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2013a. 310 p.
- _____. **Escritos de educação**. Seleção, organização e introdução de Maria Alice Nogueira e Afrânio Mendes Catani. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013b. 279 p.
- _____. **La nobleza de Estado: educación de élite y espíritu de cuerpo**. Madrid: Siglo XXI, 2013c. 548 p.
- _____. **Sobre o Estado - Cursos no Collège de France (1989-92)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. 603 p.

_____. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Edições 70, 2017. 166 p. (Coleção Biblioteca 70, 22).

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982. 238 p.

_____. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: UFSC, 2018. 171 p.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. **Una invitación a la sociología reflexiva**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005. 320 p. (Colección Metamorfosis).

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação externa das instituições de educação superior**: diretrizes e instrumento. Brasília: INEP, 2006. Acesso em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_superior/avaliacao_externa_das_ies_diretrizes_e_instrumento.pdf. Disponível em: 08 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. **Relatório de avaliação Trienal 2010 – Área de Educação 2007-2009**. Brasília: MEC/CAPES, 2010. 18 p. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/EDUCAORELAVAL.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. **Relatório de avaliação Trienal 2013 – Área de Educação 2010-2012**. Brasília: MEC/CAPES, 2013. 48 p. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/relatorio_avaliacao_educacao_2010_2012.pdf. Acesso em: 22 mai. 2019.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. **Relatório da Avaliação Quadrienal 2017 – Educação (2013-2016)**. Brasília: MEC/CAPES, 2017a. 79 p. Disponível em: http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/resultado-da-avaliacao-quadrienal-2017-2/Educacao_relatorio%20de%20avaliacao%20quadrienal%202017_final.pdf?attredirects=0&d=1. Acesso em: 26 mar. 2018.

_____. **Resultado da avaliação quadrienal da pós-graduação brasileira mostra crescimento de cursos**. Brasília: MEC Notícias, Seção Educação Superior, 20 set. 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/54741-resultado-da-avaliacao-quadrienal-da-pos-graduacao-brasileira-mostra-crescimento-de-cursos>. Acesso em: 19 fev. 2018.

_____. **CAPES congela bolsas para economizar R\$ 544 milhões**. Brasília: CAPES, set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo do Ensino Superior**: notas estatísticas 2017c. Brasília: INEP, 2017c. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf. Acesso: 22 abr. 2018.

_____. **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso: 22 abr. 2018.

BRAVO, Aline Droppé. **Análise bibliométrica da produção científica sobre direitos das pessoas com deficiência**. 2013. 135 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2911/5119.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2018.

BRITO, Angela Xavier de. In: CATANI, Afrânio Mendes et al. (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 354-356.

BROOKES, Andrew; STEWART, Alistair. What do citation patterns reveal about the outdoor education field? A snapshot 2000-2013. **Journal of Outdoor and Environmental Education**, Sidney, v. 19, n. 2, p. 12, 2016. Disponível em: <http://link.galegroup.com/apps/doc/A469848454/AONE?u=capes&sid=AONE&xid=ed0ad826>. Acesso em: 12 nov. 2017.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 537-572, set./dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300003>. Disponível em: 20 mar. 2021.

BRYMAN, Alan. **Mixed methods**: a four-volume set. Thousand Oaks: Sage, 2006. 1680 p.

CAFÉ, Anderson Luis da Paixão; RIBEIRO, Núbia Moura; PONCZEK, Roberto Leon. **A docilização do corpo docente na pós-graduação brasileira**: um estudo sobre o modelo Capes de avaliação da produção intelectual. Curitiba: Appris, 2018. 259 p.

CANCHUMANI, Roberto Mário Lovon. **Domínios científicos na UFRJ**: mapeamento de áreas de conhecimento. 2015. 185 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro / Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro / Brasília, 2015. Disponível em: http://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/799/1/RobertoLovon_Tese-IBICT-Doutorado_2015.pdf. Acesso em: 09 out. 2017.

CAREGNATO, Celia et al. New audiences and new educational stratifications in brazilian higher education in the 21st century. **The All Ireland Journal of Teaching and**

Learning in Higher Education, Kildare, v. 10, n. 1, p. 3501-35013, set./dez. 2018. Disponível em: <http://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/350/578>. Acesso em: 03 abr. 2018.

CARVALHO, José Jorge de. Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico. In: GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz; SILVÉRIO, Valter Rogerio (Org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003. p. 161-190.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 698 p. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, 1).

CASTILHO RAZERA, Júlio César. Un perfil cienciométrico de Revista Eureka sobre Enseñanza y divulgación de las ciencias (2004-2013), **Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias**, Cádiz, v. 12, n. 2, p. 237-248, 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/920/92038753001/>. Acesso em: 2 dez. 2017.

_____. A formação de professores em artigos da revista *Ciência & Educação* (1998-2014): uma revisão cienciométrica. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 22, n. 3, p. 561-583, 2016.

CATANI, Afrânio Mendes. Universidade pública no Brasil: perspectivas para o século XXI. In: _____. **América Latina: impasses e alternativas**. São Paulo: Humanitas / FFLCH-USP, 2000. p. 65-76.

_____. As possibilidades analíticas da noção de campo social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 189-202, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87319091012.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2019.

_____. Novos modos de regulação e batalhas na produção do conhecimento – um estudo de caso. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 13, n. 3, p. 996-1012, set./dez. 2019. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3458>. Acesso em: 12 nov. 2019.

_____. **Comentários sobre o PPGE da FE-USP** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <amarcos@usp.br> em 28 de ago. 2020.

CATANI, Afrânio Mendes et al. (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 398 p.

CATANI, Afrânio Mendes; LIMA, Ana Laura G. Teses e dissertações sobre educação superior no Brasil, 1968-1995: uma análise a partir de bases de dados e catálogos. In: PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda (Org.). **Educação superior: avaliação da produção científica**. Belo Horizonte: Imprensa Universitária da UFMG, 2000. p. 219-234.

CHARLE, Christophe. Campo intelectual. In: CATANI, Afrânio Mendes et al. (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 83-86.

CLARIVATE ANALYTICS. **Principais agências de fomento às pesquisas no campo da Educação, extraídas da base InCites cujos trabalhos foram publicados na Web of Science (2007-2016)**. [Boston]: Clarivate Analytics, set. 2020.

COELHO, Marcio. **Os referenciais teóricos da área de fundamentos da educação do PPGE/UFSCar: um estudo epistemológico e bibliométrico da produção científica (1993 a 2007)**. 2013. 473 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2013.

COLEPICOLO, Eliane. **Uma análise cienciométrica do campo das habilidades sociais**. 2015. 169 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7548/DissITE.pdf>. Acesso em: 30 out. 2017

COLETA, José Augusto Dela; COLETA, Marília Ferreira Dela. Cultura organizacional e avaliação de instituições de educação superior: semelhanças e diferenças. **Psico-USF**, Itatiba, v. 12, n. 2, p. 227-237, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v12n2/v12n2a11.pdf>. Acesso em: 16 out. 2019.

CORDEIRO, Jaime. **O desenho do campo educacional brasileiro: relações de afinidade, mobilização dos agentes e circulação de referências nas revistas especializadas**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Anpuh, 2015. Disponível em: http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/39/1428005628_ARQUIVO_AnpuhTeto.pdf. Acesso em: 17 mar. 2018.

CORREA, Guilherme Torres; RIBEIRO, Victoria Maria Brant. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação *stricto sensu*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n2/a03v39n2.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2019.

COSTA, Martha. Foucault e Bourdieu: contribuições para uma crítica à visão neoliberal da educação e do sujeito. **Revista Paidéi@ - Revista Científica de Educação a Distância**, Santos, out. 2016. Número especial. Disponível em: <http://periodicos.unimes.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/viewFile/680/616>. Acesso em: 10 nov. 2019.

COSTA, Patrícia Claudia da. **Das escol(h)as possíveis à carreira do magistério superior federal: condicionantes sociais das trajetórias de docentes oriundos de famílias pobres e sem tradição de longevidade escolar**. 311 f. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13062017-115933/publico/PATRICIA_CLAUDIA_DA_COSTA_rev.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

COURTIAL, Jean-Pierre. **Introduction à la scientométrie**: de la bibliométrie à la veille technologique. Paris: Anthropos, 1990. 137 p. (Collection Sociologies).

COUTINHO, Renato X. et al. Brazilian scientific production in science education. **Sciencometrics**, Amsterdam, v. 92, n. 3, p. 697-710, feb. 2012. Disponível em: <http://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11192-012-0645-5.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2018.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. 296 p.

CRUZ, Adriana. USP terá reserva de vagas para alunos de escolas públicas e PPIs. **Jornal da USP**, São Paulo, 04 jul. 2017. Disponível em: <https://jornal.usp.br/institucional/usp-tera-reserva-de-vagas-para-alunos-de-escolas-publicas-e-ppis/>. Acesso em: 25 mar. 2018.

DE WIT, Hans. Internationalisation of higher education: an introduction on the why, how and what. In: _____. (Ed.). **An introduction to higher education internationalisation**. Milan: Centre for Higher Internationalisation / Università Cattolica del Sacro Cuore, 2013. p. 13-46.

DIEM, Andrea; WOLTER, Stefan C. The use of bibliometrics to measure research performance in education sciences. **Research in Higher Education**, New York, n. 54, p. 86-114, 2013. Disponível em: <http://link.springer.com/article/10.1007/s11162-012-9264-5>. Acesso em: 10 out. 2017.

DIGIAMPIETRI, Luciano et al. Brazilian network of PHDs working with probability and statistics. **Arxiv preprint**, v. 1, 22 may 2017. Disponível: <<https://arxiv.org/pdf/1705.07953>>. Acesso em: 3 nov. 2017.

DUPAS, Gilberto. Ética e poder na sociedade da informação: revendo o mito do progresso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 117-122, dez. 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782001000300011>. Acesso em: 12 out. 2018.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 483 p. (Série Trópicos). Tradução da obra: *De la division du travail social*, Paris, 1893.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. 201 p.
_____. **Os alemães**: a luta pelo poder e a evolução do *habitus* nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. 431 p.

_____. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. 224 p.

ELLIOTT, Anthony. A teoria do novo individualismo. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 465-486, ago. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-699220183302009>. Acesso em: 27 abr. 2019.

ENGERROFF, Ana Martina Baron; CIGALES, Marcelo Pinheiro; THOLL, James. Quem conta a história do ensino de sociologia no Brasil? Um estudo bibliométrico. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 65-87, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://abecs.com.br/revista/index.php/cabecs/article/view/62>. Acesso em: 3 fev. 2018.

FERES, Glória George. A constituição e institucionalização de uma ciência sob a ótica da teoria de Bourdieu: uma contribuição para a área de educação em ciências no Brasil. In: NARDI, Roberto; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. (Org.). **A pós-graduação em ensino de ciências e matemática no Brasil: memórias, programas e consolidação da pesquisa na área**. São Paulo: LF Editorial, 2014. p. 140-203.

FERNANDES, Francisco. **Dicionário de sinônimos e antônimos da língua portuguesa**. Revisão de Celso Pedro Luft. 37. ed. rev. ampl. São Paulo: Globo, 1998. 870 p.

FERRARE, Joseph J. A pesquisa educacional crítica pode ser “quantitativa”? In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 512-529.

FERRARE, Joseph J.; APPLE, Michael W. Field theory and educational practice: Bourdieu and the pedagogic qualities of local field positions in educational contexts. **Cambridge Journal of Education**, Cambridge, v. 45, n. 1, p. 43-59, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.988682>. Acesso em: 22 mai. 2018.

FERREIRA, Carla Guimarães; SANTIAGO, Juliana Simeão. Considerações sobre o sistema CAPES de avaliação. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 4, n. 4, p. 1274-1294, jul./set. 2018. Disponível em: <http://www.brjd.com.br/index.php/BRJD/article/view/178/148>. Acesso em: 30 mai. 2018.

FETIZÓN, Beatriz. **A Universidade e sua alma endemoninhada**. São Paulo: FEUSP, 2012. 248 p. [Estudos & Documentos, 45].

FLORES, Helen Rose Flores de. **A pesquisa e as redes de colaboração sobre juventudes nos programas de pós-graduação em Educação na região sul do Brasil**. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Canoas. 2016. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/139113>. Acesso em: 3 nov. 2017.

FONTES, Arlete Portella; AZZI, Roberta Gurgel. Crenças de autoeficácia e resiliência: apontamentos da literatura sociocognitiva. **Estudos de psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 29, n. 1, p. 105-114, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000100012>. Acesso em: 26 fev. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 262 p.

_____. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008. 474 p.

FRASCARELI, Aline Maria; PIMENTEL, Edson Pinheiro. Aplicando técnicas de bibliometria, mineração de texto e visualização na identificação de temas e tendências de pesquisa em e-learning. XXIII SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (SBIE 2012), Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 26-30 nov. 2012. p. 1-9.

GEPHI makes graphs handy - features. Paris: Gephi Consortium, 2017. Disponível em: <https://gephi.org/features/>. Acesso em: 10 jan. 2018.

GIDDENS, Anthony. **The consequences of modernity**. Cambridge: Polity Press, 1990. 186 p.

GIORDANO, Douglas M.; BRUNING, Eduardo; BORDIN, Andrea Sabredra. Uso do scriptLattes e Gephi na análise da colaboração científica. COMPUTER ON THE BEACH 2017. **Anais...** Florianópolis: Universidade do Vale do Itajaí, 4-7 mai. 2017. p. 239-248. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/acotb/article/view/7039/3966>. Acesso em: 09 jan. 2018.

GOMES, Suzana dos Santos. Didática, práticas de ensino e saberes docentes em construção. **Olhar de Professor**, v. 17, n. 1, p. 48-60, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68459073005>. Acesso em: 29 nov. 2019.

GUEDES, Moema de Castro. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a idéia da universidade como espaço masculino. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 15, supl., p. 117-132, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702008000500006>. Acesso em: 20 fev. 2021.

GUSDORF, Georges. **Professores para que? Para uma pedagogia da pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 318 p. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

GUZMÁN-VALENZUELA, Carolina. Tendencias globales en Educación Superior y su impacto en América Latina: desafíos pendientes. **Lenguas Modernas**, n. 50, p. 15-32, 2017. Disponível em:

HAYASHI, Carlos Roberto Massao. Apontamentos sobre a coleta de dados em estudos bibliométricos e cientométricos. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 5, n. 2, p. 89-102, 2013. Disponível em: http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/119296/1/ppec_8635396-4709-1-PB.pdf. Acesso em: 02 mai. 2020.

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini et al. Um estudo bibliométrico da produção científica sobre a educação jesuítica no Brasil colonial. **Biblios: Revista Electrónica de Bibliotecología, Archivología y Museología**, Rio Grande, v. 27, n. 1,

jan./mar. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/161/16102702.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2018.

HEY, Ana Paula. Bourdieu epistêmico-prático: o espaço de produção acadêmica em educação superior no Brasil. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 10, n. 16, 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/download/128/138>. Acesso em: 02 ago. 2018.

_____. **Esboço de uma sociologia do campo acadêmico**: a educação superior no Brasil. São Carlos: EduFSCAR, 2008. 176 p.

HEY, Ana Paula; RODRIGUES, Lidiane Soares. Elites acadêmicas: as ciências sociais na Academia Brasileira de Ciências. **Tempo Social**, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 9-33, 12 dez. 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/125964/136333>. Acesso em: 12 ago. 2020.

HEY, Ana Paula; CATANI, Afrânio Mendes. Produção de doutores na área de humanidades: excesso ou má distribuição? **Revista ADUSP**, São Paulo, v. 43, p. 56-58, jul. 2008. Disponível em: <http://www.adusp.org.br/files/revistas/43/r43a11.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2017.

_____. O impacto da avaliação no desenvolvimento e na reconfiguração do campo universitário brasileiro. In: OLIVEIRA, João Ferreira et al. (Org.). **Pós-graduação e avaliação**: impactos e perspectivas no Brasil no cenário internacional. São Paulo: Mercado de Letras, 2010. p. 53-80.

_____. A USP e a formação de quadros de dirigentes. In: MOROSINI, Marília (Org.). **A universidade no Brasil**: concepções e modelos. 2. ed. Brasília: INEP, 2011. p. 295-312.

HICKS, Diana. The four literatures of social science. In: MOED, Henk F.; GLÄNZEL, Wolfgang; SCHMOCH, Ulrich (Ed.). **Handbook of quantitative science and technology research**: the use of publication and patent statistics in studies of S&T systems. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers; Boston: Springer Science, 2004. p. 473-496. Disponível em: <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~tonta/courses/spring2011/bby704/Handbook%20of%20Quantitative%20Science%20and%20Technology%20Research.pdf#page=467>. Acesso em: 27 dez. 2017.

HIRST, Paul Quentin; THOMPSON, Grahame. **Globalization in question**: the international economy and the possibilities of governance. 2. ed. Cambridge: Polity Malden, 1999. 318 p.

HORTA, José Silvério Baía; MORAES, Maria Célia Marcondes de. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 95-116, set./dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000300008>. Acesso em: 30 set. 2019.

HOWE, Kenneth R. Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis or dogmas die hard. **Educational Researcher**, Flórida, v. 8, n. 17, p. 10-16, 1988. Disponível em: <https://doi.org/10.3102%2F0013189X017008010>. Acesso em: 16 ago. 2019.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. 271 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **O que é o Sinaes**. Brasília: INEP, 20 out. 2015. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinaes>. Acesso em: 12 set. 2021.

_____. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2018**. Brasília: INEP, 2020. 99 p. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6960488. Acesso em: 16 set. 2020.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. 300 p.

JOHNSON, R. Burke; ONWUEGBUZIE, Anthony John. Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. **Educational Researcher**, Flórida, v. 33, n. 7, p. 14–26, oct. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>. Acesso em: 02 out. 2019.

KNIGHT, Jane. Five truths about internationalization. **International Higher Education**, Boston, n. 69, p. 4-5, Fall 2012. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/8644>. Acesso em: 15 ago. 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000400015>. Acesso em: 16 dez. 2020.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural**: determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002. 231 p.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **De perto e de longe**. Tradução de Léa Mello e Julieta Leite. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988. 235 p. Entrevista concedida a Didier Eribon.

LEYDESDORFF, Loet. The challenge of scientometrics: the development, measurement, and self-organization of scientific communications. Leiden: Universal Publishers, 2001. 355 p.

LIEVORE, Caroline; PICININ, Claudia Tania; PILATTI, Luiz Alberto. As áreas do conhecimento na pós-graduação stricto sensu brasileira: crescimento longitudinal entre 1995 e 2014. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 207-237, mar. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017000100008>. Acesso em: 2 jul. 2019.

LIMA, Ricardo Arcanjo de. **Análise cienciométrica das práticas científicas na área de solos**. 2012. 163 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Geociências, Universidade Estadual de

Campinas, Campinas 2012. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/286833>. Acesso em: 17 abr. 2018.

LOMBAS, Maria Luiza de Santana. **A mobilidade internacional de pós-graduandos e pesquisadores e a internacionalização da produção do conhecimento**: efeitos de uma política pública no Brasil. 2013. 204 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15438/1/2013_MariaLuizadeSantanaLombas.pdf. Acesso em: 21 set. 2020.

LOMBAS, Maria Luiza de Santana; SOBRAL, Fernanda Antonia F. Brain circulation e a internacionalização da produção do conhecimento: a experiência brasileira. In: CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia da. **Internacionalização da educação**: discursos, práticas e reflexos sobre as políticas educativas. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. p. 19-32. (Políticas Públicas de Educação, 18).

MACEDO, Renata G. Mourão. Resistência e resignação: narrativas de gênero na escolha por enfermagem e pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 54-76, jun. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053145992>. Acesso em: 23 out. 2019.

MACEDO GOMES, Alfredo. Expansão e privatização da educação superior: do período civil-militar ao neoliberal-popular. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Org.). **Expansão e avaliação da educação superior**: diferentes cenários e vozes. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. (Políticas Públicas de Educação). p. 21-50.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente e produção de conhecimento. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 519-526, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822013000300006>. Acesso em: 21 jan. 2020.

MEDEIROS, Hugo Augusto Vasconcelos; MELLO NETO, Ruy de Deus e; CATANI, Afrânio Mendes. Saber estatístico e discurso estatístico: o não-dito e o clichê. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 1, n.1, p. 133-146, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/28/175>. Acesso em: 19 abr. 2018.

MERTON, Robert King. **The sociology of science**: theoretical and empirical investigations. Introduction of Norman William Storer. Chicago: University of Chicago Press, 1973. 605 p.

MESQUITA, Afonso Mancuso de. **A formação psicológica de valores morais no contexto da sociabilidade competitiva e individualista na educação**: apontamentos para a atividade pedagógica. 2018. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília,

2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153907>. Acesso em: 10 jan. 2020.

MILL, Daniel; OLIVEIRA, Márcia Rozenfeld G. A educação a distância em pesquisas acadêmicas: uma análise bibliométrica em teses do campo educacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 4. p. 15-36, 2014. Número especial. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.38642>. Acesso em: 18 jan. 2017.

MILLS, Charles Wright. **Imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972. 246 p.

MOED, Henk F. et al. The use of bibliometric data for the measurement of university research performance. **Research policy**, London, v. 14, n. 3, p. 131-149, 1985. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/0048-7333\(85\)90012-5](https://doi.org/10.1016/0048-7333(85)90012-5). Disponível em: 11 out. 2020.

MORAES, Maria Helena Machado de; GIROLDO, Danilo. Estudo cientométrico dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 19, n. 40, p. 51-65, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14731711004>. Acesso em: 8 set. 2020.

MORIN, Edgar. Complexidade da sociologia do conhecimento. In: _____. **O método 4: as idéias - habitat, vida, costumes, organização**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2001. p. 92-111.

MOSCOSO, Javier Nuñez. Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 164, p. 632-649, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n164/1980-5314-cp-47-164-00632.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2019.

MUGNAINI, Rogério. **Caminhos para adequação da avaliação da produção científica brasileira: impacto nacional versus internacional**. 2006. Tese (Doutorado em Cultura e Informação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-11052007-091052/>. Acesso em: 12 jun. 2017.

_____. 40 anos de bibliometria no Brasil: da bibliografia estatística à avaliação da produção científica nacional. In: HAYASHI, Maria Cristina Piombato Innocentini; LETA, Jacqueline (Org.). **Bibliometria e cienciometria: reflexões teóricas e interfaces**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. v. 1. p. 37-58.

MUGNAINI, Rogério et al. Panorama da produção científica do Brasil além da indexação: uma análise exploratória da comunicação em periódicos. **Transinformação**, Campinas, v. 31, nov. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-37862019000100307. Acesso em: 02 jan. 2020.

MUGNAINI, Rogério; IGAMI, Mery P. Zamudio; KRZYZANOWSKI, Rosaly Favero. Indexação e financiamento da pesquisa no Brasil: relações cientométricas. 7º ENCONTRO BRASILEIRO DE BIBLIOMETRIA E CIENTOMETRIA, Salvador. **Reports...** Salvador, 21-23 jul. 2020. p. 1-8.

MUGNAINI, Rogério; PIO, Liliane Aparecida Sanches; PAULA, Angélica de Souza Alves de. A comunicação científica em periódicos no Brasil: índices de citação, indexação e indicadores bibliométricos na avaliação da ciência. In: CARNEIRO, Felipe Ferreira Barros; NETO, Amarílio Ferreira; SANTOS, Wagner dos (Org.). **A comunicação científica em periódicos**. Curitiba: Appris, 2019. p. 174.

MUGNAINI, Rogério; SPERA, Henrique Baraldi. Avaliação em ciências sociais e humanas: redes de autores e artigos para levantamento de literatura. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE BIBLIOMETRIA E CIENCIOMETRIA, 5., 2016, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2016. p. A97. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002793707.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2017.

MUGNAINI, Rogério; PIO, Liliane Aparecida Sanches; PAULA, Angélica de Souza Alves de. A comunicação científica em periódicos no Brasil: índices de citação, indexação e indicadores bibliométricos na avaliação da ciência. In: CARNEIRO, Felipe Ferreira Barros; NETO, Amarílio Ferreira; SANTOS, Wagner dos (Org.). **A comunicação científica em periódicos**. Curitiba: Appris, 2019. p. 174.

NALIMOV, Vasily Vasilyevich; MULCHENKO, Zinaida M. **Sciencometrics: studies of science as a process of information**. Moscow: Science, 1969.

NASCIMENTO, Bruna Silva do. **A produção científica dos bolsistas de produtividade do CNPq: trajetórias da elite consagrada no campo da educação no Brasil**. 2016. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-graduação e Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/47357/R%20-%20T%20-%20BRUNA%20SILVA%20DO%20NASCIMENTO.pdf>. Acesso em: 30 out. 2017.

NETO, Antônio Cabral; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. A pós-graduação como espaço de produção do conhecimento: uma reflexão sobre a área de Educação. In: CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). **Educação superior e produção do conhecimento: utilitarismo, internacionalização e novo contrato social**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 201-230.

NÓBREGA, Maria Helena da. Orientandos e orientadores no século XXI: desafios da pós-graduação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1055-1076, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317255604015>. Acesso em: 08 jan. 2021.

NUNES, João Arriscado. O resgate da epistemologia. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 45-70, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/693>. Acesso em: 12 dez. 2019.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A produção do conhecimento no Brasil em tempos de globalização econômica: tendências, tensões e perspectivas. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 13, n. 3, p. 853-872, 2019. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3531>. Acesso em: 2 dez. 2020.

PAINEL LATTES. **Mestres e doutores formados no Brasil**: comparativo por regiões brasileiras, natureza da Instituição de vínculo e Área de atuação de 1954 a 2016. Brasília: CNPq, 2016. Disponível em: <http://estatico.cnpq.br/painelLattes/comparacao>. Acesso em: 19 set. 2019.

PALMIERI, Marilícia Witzler Antunes; BRANCO, Angela Uchoa. Cooperação, competição e individualismo em uma perspectiva sócio-cultural construtivista. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 189-198, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n2/22471>. Acesso em: 26 nov. 2019.

PATTO, Maria Helena Souza (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991. 430 p. (Biblioteca de Psicologia e Psicanálise, 1).

PAULA, Maria de Fátima de. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 14, n. 1, mar. 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/2191/219114872005.pdf>. Acesso em: 27 set. 2018.

PEREIRA, Tarcísio Luiz. O processo de concentração do capital no ensino superior privado-mercantil brasileiro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, nov. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es.239134>. Acesso em: 02 jan. 2020.

PEREZ-CERVANTES, Evelyn; MENA-CHALCO, Jesús Pascual; CESAR JÚNIOR, Roberto M. Towards a quantitative academic internationalization assessment of Brazilian research groups. In: IEEE INTERNATIONAL CONFERENCE ON E-Science, 8., Chicago. **Proceedings...** Chicago: IEEE Computer Society, 2012. p. 1-8. Disponível em: <http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=6404456&isnumber=6404405>. Acesso em: 19 jun. 2018.

PINTO, Maria João; FERNANDES, Sofia. New questions arise: are bibliometric indicators adequate for evaluating the scientific production of the Social Sciences and Humanities? **Qualitative and quantitative methods in libraries**, Pireu, p. 161-169, jul. 2017. Disponível em: <http://www.qqml-journal.net/index.php/qqml/article/view/372>. Acesso em: 18 oct. 2018.

PLATAFORMA ACÁCIA. Genealogia acadêmica do Brasil. Site oficial. Disponível em: <http://plataforma-acacia.org/sobre>. Acesso em: 15 ago. 2020.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. Site oficial. Porto Alegre: PUC-RS, 2018. Disponível em: <http://www.pucrs.br/humanidades/programa-de-pos-graduacao-em-educacao/>. Acesso em: 02 abr. 2018.

RAGOUET, Pascal. Campo científico. In: CATANI, Afrânio Mendes et al. (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 68-70.

RAMOS, Lorena Sabino; RAZERA, Julio César Castilho. Um perfil do conjunto de pesquisadores sobre formação de professores na área brasileira de educação em ciências. **Enseñanza de las Ciencias**, Sevilla, número especial, p. 2951-2958, 2017. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/record/184062>. Acesso em: 25 dez. 2020.

REIF, Fred. The competitive world of the pure scientist. **Science**, New York, v. 134, n. 3494, p. 1957-1962, dec. 1961. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1707576>. Acesso em: 13 dez. 2020.

ROLIM, Paulo Yvens Farias; RAMOS, Anatólia Saraiva Martins. Análise da gestão dos Programas de Pós-Graduação baseada no resultado da avaliação CAPES por meio da matriz importância-desempenho. **Avaliação (Campinas)**, Campinas/Sorocaba, v. 25, n. 3, p. 525-545, set./dez. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772020000300525. Acesso em: 8 abr. 2021.

SANGION, Juliana. Unicamp amplia diversidade e aprova 38% de estudantes pretos e pardos em primeira chamada. **Jornal da Unicamp**, Campinas, 13 fev. 2019. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2019/02/13/unicamp-amplia-diversidade-e-aprova-38-de-estudantes-pretos-e-pardos-em>. Acesso em: 26 abr. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da sociologia da ciência à política científica. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 1, p. 11-56, jun. 1978. Disponível em: http://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/001/BSousa_Santos_pp11-56.pdf. Acesso em: 28 jul. 2017.

_____. (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2005. 416 p.

SANTOS, Cibele Araújo Camargo Marques dos. Produção científica de grupo de pesquisa: bibliometria temática de dados gerados no scriptLattes. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE BIBLIOMETRIA E CIENCIOMETRIA, 5., 2016, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2016. v. 5. p. P62.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1997. 190 p.

SAURA, Geo; BOTÍA, Antonio Bolívar. Sujeto académico neoliberal: cuantificado, digitalizado y bibliometrificado. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y**

Cambio en Educación - REICE, Madrid, v. 17, n. 4, p. 9-26, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7090715.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2020.

SAWAYA, Bader et al. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 157 p. (Coleção Psicologia Social).

SCHWARTZMAN, Simon. **A redescoberta da cultura**. São Paulo: EDUSP / FAPESP, 1997a. 180 p. (Ensaio de Cultura, 10).

_____. O sentido da interdisciplinaridade. In: _____. **A redescoberta da cultura**. São Paulo: EDUSP / FAPESP, 1997b. p. 59-67. (Ensaio de Cultura, 10).

_____. **A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI**. Campinas: Editora Unicamp, 2014. 286 p.

Scriptlattes: uma ferramenta para extração e visualização de conhecimento a partir de currículos Lattes. Disponível em: <http://scriptLattes.sourceforge.net/>. Acesso em: 02 out. 2016.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, mai./ago. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000200005. Acesso em: 12 mai. 2016.

SGUISSARDI, Valdemar. A avaliação defensiva no ‘modelo Capes de avaliação’: é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 49-88, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10141>. Acesso em: 12 jul. 2021.

SILVA, Adrián Acosta. El neointervencionismo estatal en la Educación superior en América Latina. **Sociológica México**, Ciudad de México, v. 49, n. 17, p. 43-72, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3050/305026562003.pdf>. Acesso: 3 nov. 2019.

SILVA, José Aparecido da; BIANCHI, Maria de Lourdes Pires. Cienciometria: a métrica da ciência. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 11, n. 21, p. 5-10, 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2001000200002>. Acesso em: 28 set. 2017.

SILVA, Rosemary Cristina da; HAYASHI, Maria Cristina Piombato Innocentini. Revista Educação Especial: um estudo bibliométrico da produção científica no campo da educação especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 21, n. 31, p. 7-136, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/15>. Acesso em: 23 jul. 2015.

SILVA, Thiago Oliveira da. **Expatriação de docentes e o processo de internacionalização em programas de pós-graduação da Universidade Estadual de Maringá**. 2020. 110 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Estadual de Maringá, 2020, Maringá. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/6012>. Acesso em: 11 jun. 2022.

SOLER CONTRERAS, Manuel Guillermo. El constructo enfoques de aprendizaje: un análisis bibliométrico de las publicaciones en español en los últimos 20 años. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, n. 66, p. 129-150, jan. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n66/n66a06.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2016.

SONNEVILLE, Jacques Jules; JESUS, Francineide Pereira de. Complexidade do ser humano na formação de professores. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. (Org.). **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas**. *E-book*. Salvador: UFBA, 2009. p. 296-320. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/jc8w4/pdf/nascimento-9788523208721-14.pdf>. Acesso em: 05 set. 2020.

SORIANO, Raúl Rojas. **Manual de pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2004. 343 p.

SOUSA, Cynthia Pereira de. Gênero e universidade no Brasil: acesso ao ensino superior e condição feminina no meio universitário. In: FLECHA, Consuelo; PALERMO, Alicia (Coord.). **Mujeres y Universidad en España y America Latina**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2008, v. 1. p. 153-171. (Colección Educación, Crítica & Debate).

SOUZA, Cláudia Daniele de et al. Indicadores bibliométricos da produção científica em universidades públicas brasileiras: uma análise temporal a partir da base de dados Web of Science. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 15., 2017, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ECI-UFMG, 27-31 out. 2017. p. 3510-3527. Disponível em: http://200.20.0.78/repositorios/bitstream/handle/123456789/3183/2014_GT7-CO_19.pdf?sequence=1. Acesso em: 20 ago. 2018.

SOUZA, Cláudia Daniele de; FILIPPO, Daniela de; CASADO, Elías Sanz. Crescimento da atividade científica nas universidades federais brasileiras: análise por áreas temáticas. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 23, n. 1, p. 126-156, mar. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772018000100126&lng=pt. Acesso em: 12 jul. 2018.

SOUZA, Fábio Fontana; MONTEIRO, Maria Iolanda. Estudo sobre a recorrência de teses que mencionam a utilização de tecnologias digitais em 26 Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. **Horizontes**, Itatiba, v. 33, n. 2, 20 dez. 2015. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/103/100>. Acesso em: 2 jan. 2021.

SPERA, Henrique Baraldi. **Avaliação da produção científica em Ciências Sociais e Humanas**: revisão da literatura recuperada em base de dados e rede de autores. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Informação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-12012018-104739/>. Acesso em: 16 out. 2019.

SPINAK, Ernesto. Indicadores cientiométricos. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 141-148, mai./ago. 1998. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/795>. Acesso em: 12 mai. 2017.

STEINER, George. **Lições dos mestres**. Rio de Janeiro: Record, 2005. 239 p.

SYMOENS, Hilde de Ridder (Org.). **Universities in the nineteenth and early Twentieth centuries (1800-1945)**. [S.l.]: Walter Rüegg, 2005. v. III.

TAGUE-SUTCLIFFE, Jean. An introduction to informetrics. **Information Processing & Management**, Oxford, v. 28, n. 1, p. 1-3, jul./dec. 1992. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/030645739290087G>. Acesso em: 12 mai. 2017.

TIMES HIGHER EDUCATION. **World Ranking University – 2019 in Latin America**. London: World Universities Insights, 2019. Disponível em: <https://www.timeshighereducation.com/student/best-universities/best-universities-latin-america>. Disponível em: 20 jun. 2019.

TURNER, Charles F.; KIESLER, Sara B. The impact of basic research in the social sciences: the case of education. **Sciencimetrics**, Amsterdam, v. 3, n. 3, p. 177-190, 1981. Disponível em: <https://page-one.springer.com/pdf/preview/10.1007/BF02101664>. Acesso em: 12 mai. 2018.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP**. São Paulo, 2018. Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/aceso-rapido4/docentes/>. Acesso em: 12 mai. 2018.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP**: parte I (ABNT). 4. ed. São Paulo: AGUIA, 2020. 76 p. (Cadernos de estudos, 9).

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS. **Programa de pós-graduação em Educação (PPGEDU)**. São Leopoldo: PPGE/UNISINOS, ago. 2018. Disponível em: <http://www.unisinos.br/mestrado-e-doutorado/educacao/presencial/sao-leopoldo/corpo-docente>. Acesso em: 28 nov. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO. **Programa de pós-graduação em Educação – PROPED**. Rio de Janeiro: PROPED/UERJ, ago. 2018. Disponível em: <http://www.proped.pro.br/docentes/docentes.asp?ver=BR>. Acesso em: 14 ago. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Programa de pós-graduação em Educação (PPGE/FaE/UFMG)**. Belo Horizonte: PPGE//FaE/UFMG, ago. 2018. Disponível em: <https://www.posgrad.fae.ufmg.br>. Acesso em: 12 ago. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Programa de pós-graduação em Educação**. Rio de Janeiro: UERJ, set. 2018. Disponível em: <http://ppgeducacao.sites.uff.br/>. Acesso em: 9 set. 2018.

VALLE, Ione Ribeiro. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022007000100008>. Acesso em: 18 dez. 2018.

VANTI, Nadia Aurora Peres. Da bibliometria à webometria: uma exploração conceitual dos mecanismos utilizados para medir o registro da informação e a difusão do conhecimento. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 31, n. 2, p. 369-379, ago. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-19652002000200016>. Acesso em: 13 mar. 2019.

VATTIMO, Gianni. Posmoderno: una sociedad transparente? In: ARDITI, Benjamín. **El reverso se la diferencia: identidad y política**. Caracas: Editorial Nueva Sociedad, 2000. p. 15-22.

VÉLEZ CUARTAS, Gabriel Jaime. Sociología de la ciencia y bibliometría: una revisión de las teorías subyacentes. **Revista Interamericana de Bibliotecología de Medellín**, Medellín, v. 36, n. 1, p. 11-24, ene.-abr. 2013. Disponível em: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/RIB/article/view/17083/14796>. Acesso em: 08 fev. 2017.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17-18, p. 81-103, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332002000100003>. Acesso em: 16 mar. 2021.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario S. Genta. O magistério secundário como profissão: o associativismo docente e a expansão do sistema educacional brasileiro entre os anos 1940 e 1960. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 14, n. 24, p. 57-73, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/issue/download/233/132#page=55>. Acesso em: 10 abr. 2021.

VILAÇA, Murilo Mariano. **Publicar ou perecer: uma análise críticonormativa das características e dos efeitos dos modelos bibliométrico e bibliométrico adotados no Brasil**. 2013. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: http://www.bdttd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6915. Acesso em: 24 out. 2017.

WAQUET, Françoise. **Os filhos de Sócrates**: filiação intelectual e transmissão do século XVII ao XXI. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010. 317 p.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974. 530 p.

_____. **A "objetividade" do conhecimento nas ciências sociais**. Tradução de Gabriel Cohn. São Paulo: Ática, 2006. 112 p. (Série Ensaio Comentado).

YANNOULAS, Silvia Cristina. Introdução: sobre o que nós, mulheres, fazemos. In: _____ (Coord.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Editorial Abaré, 2013. p. 31-65. Disponível em: <http://tedis.unb.br/images/pdf/YannoulasLivroTrabalhadorasFinalCompleto.pdf>. Acesso em: 4 mai. 2021.

ANEXO I

Tabela Geral dos 389 Docentes dos 6 PPGEs em Educação e sua Produção científica e Orientações de Teses (2007 a 2016)

Legendas: N/A - Não se aplica; N/D - Não disponível.

Ranq.	Docente	Instituição	1ª Graduação	Ano conclusão da 1ª Graduação	Doutorado	Instituição de Doutorado	Ano de conclusão - Doutorado	Instituição de Pós doutorado	Ano de Conclusão Pós-Doc.	Bolsa de Produtiv. e Pesquisa CNPQ	Fecundidade e Discipulos diretos (Plataforma Acácia)	Orientações de Teses e 'pós-docs' entre 2007 a 2016	Pontuação obtida - Produção científica (2007-2016)
1	Luiz Jean Lauand	FEUSP	Matemática	1973	Educação	USP	1986	N	N	N/A	38	21	81,23
2	Marcos Garcia Neira	FEUSP	Educ. Física	1988	Educação	USP	2002	Univ. Minho*	2007	2	29	28	48,43
3	Claus Dieter Stobäus	PUCRS	Medicina	1978	Educação	UFRGS	1989	Univ Aut. Madrid	2000	N/A	118	48	47,32
4	Walter Omar Kohan	UERJ	Filosofia	1990	Filosofia	Univ. Iberoamerican	1996	Univ. Paris VIII*	2007	N/A	51	38	42,83
5	Pedro Roberto Jacobi	FEUSP	Economia	1972	Sociologia	USP	1986	École Nac. Génie	2008	2	88	42	42,53
6	Danilo Romeu Streck	UNISINOS	Letras	1972	Educação	State Univ. of New Jersey	1977	UCLA*	1992	1A	59	29	39,82
7	Mary Rangel	UFF	N	N	Educação	UFRJ	1990	PUCSP	1998	1D	80	36	39,46
8	Leila Regina O. P. Nunes	UERJ	PSicologia	1969	Special Educ.	Vanderbilt University	1985	N	N	1D	50	22	37,98
9	Dallia Andrade Oliveira	UFMG	Sociologia	1986	Educação	USP	1990	Univ. London*	2015	1A	42	32	37,59
10	Marília Costa Morosini	PUCRS	Sociologia	1970	Educação	UFRGS	1990	Univ. Texas Austin	2003	1A	63	37	36,75
11	Nilda Guimarães Alves	UERJ	Educação	1975	Science Educ.	Univ. Paris Descartes	1980	Inst. Nac. Recherche	1990	1A	84	34	35,66
12	Valderez M. do Rosário Lima	PUCRS	Biologia	1980	Educação	PUCRS	2003	N	N	N/A	32	25	34,78
13	Afrânio Mendes Catani	FEUSP	Administ. Pública	1975	Sociologia	USP	1992	Middlesex University London	2016	1A	69	31	34,62
14	Agnaldo Arroio	FEUSP	Química	1996	Química	USP	2004	USP	2005	N/A	23	27	34,04
15	Selma Garrido Pimenta	FEUSP	Educação	1965	Educação	PUCSP	1985	N	N	1A	45	12	32,67
16	Eliane Schlemmer	UNISINOS	Anál. Sistemas	1992	Educação	UFRGS	2002	N	N	2	24	18	30,41
17	Roberto Luis Torres Conduru	UERJ	Arquitetura	1983	História	UFF	2000	N	N	N/A	38	29	29,21
18	Ana Lydia Bezerra Santiago	UFMG	PSicologia	1983	Psicol. Clínica	USP	2000	Paris VIII*	2008	N/A	21	16	28,87
19	Marlucy Alves Paraíso	UFMG	Educação	1991	Educação	UFRJ	2002	Univ. Barcelona*	2015	1C	24	18	28,64
20	Flávia Obino Corrêa Werle	UNISINOS	Educação	1969	Educação	PUCRS	1993	Univ. Minho	2003	1A	51	31	27,33
21	Francisco Ângelo Coutinho	UFMG	Biologia	1990	Educação	UFMG	2005	N	N	2	18	16	26,68
22	Eduardo Fleury Mortimer	UFMG	Química	1980	Educação	USP	1994	Univ. Lyon*	2005	1A	37	22	25,53
23	Edméa Oliveira dos Santos	UERJ	Educação	1997	Educação	UFBA	2005	Univ. Aberta Lisboa	2014	N/A	19	13	25,28
24	Silvania M. S. do Nascimento	UFMG	Física	1983	Didatic des disciplines	Univ. Pierre et Marie Currie	1999	UNICAMP	2008	1C	0	0	24,83
25	Rogério de Almeida	FEUSP	Letras	1997	Educação	USP	2005	Minho	2017	N/A	14	9	24,64
26	Ana Luiza de Quadros	UFMG	Química	1986	Educação	UFMG	2010	USP	2018	N/A	7	4	24,34
27	Roberto Rafael Dias da Silva	UNISINOS	Educação	2005	Educação	UNISINOS	2011	N	N	N/A	7	3	24,09
28	Alice Ribeiro Casimiro Lopes	UERJ	Química	1985	Educação	UFRJ	1996	UNICAMP	2017	1B	31	28	23,77
29	Martha Marandino	FEUSP	Biologia	1987	Educação	USP	2001	N	N	1D	28	22	23,65
30	Tizuko Mochida Kishimoto	FEUSP	Educação	1967	Educação	USP	1986	Paris XIII*	1999	N/A	43	22	23,54
31	Antonio Joaquim Severino	FEUSP	Filosofia	1962	Filosofia	PUCSP	1972	N	N	N/A	114	31	23,36
32	Luciano Mendes de F. Filho	UFMG	Educação	1988	Educação	USP	1996	UERJ*	2004	1A	41	30	23,01
33	Diana Gonçalves Vidal	FEUSP	História	1985	Educação	USP	1995	Univ. Santiago Compostela*	2007	1B	36	27	22,70
34	José Gonçalves Gondra	UERJ	N	N	Educação	USP	2000	École des Hautes Études	2009	1B	37	34	22,52
35	Moacir Gadotti	FEUSP	Filosofia*	1967	Educação	Univ. Genève	1977	N	N	N/A	58	12	22,42
36	Nelio Marco Vincenzo Bizzo	FEUSP	Biologia	1981	Educação	USP	1991	Univ. Leeds*	1993	1A	31	21	22,32
37	Edla Eggert	PUCRS	Educação	1986	Teologia	Fac. EST	1998	N	N	1C	40	29	22,22
38	Inês Barbosa de Oliveira	UERJ	Educação	1982	Science Educ.	Univ. Strasbourg	1993	Univ. Coimbra*	2002	1C	46	33	21,62
39	Maria Ciavatta	UFF	Letras	1960	Educação	PUCRJ	1990	Univ. di Roma*	1995	1A	48	22	21,62
40	Julio R. Groppa Aquino	FEUSP	Psicologia	1987	PSICOL. Escolar	USP	1995	Univ. Barcelona	2003	1D	40	26	21,41
41	Valdelúcia Alves da Costa	UFF	Educação	1979	Educação	PUCSP	2001	UNAM*	2014	N/A	26	24	21,41
42	Gelsa Knijnik	UNISINOS	Matemática	1970	Educação	UFRGS	1995	Allborg Univ.*	2012	N/A	41	25	21,21
43	Maria Celi C. Vasconcelos	UERJ	Educação	1995	Educação	PUCRJ	2004	Univ. Minho	2011	2	31	29	21,21
44	Lucia Maria Martins Giraffa	PUCRS	Matemática*	1979	Computação	UFRGS	1999	Univ. Texas Austin	2011	N/A	52	32	20,99
45	Regina Helena de F. Campos	UFMG	Psicologia	1974	Educação	Stanford	1989	École des Hautes Études*	2012	2	44	27	20,99
46	Roseli Fischmann	FEUSP	Educação	1974	Educação	USP	1989	N	N	1C	78	36	20,83
47	Giovanni Semeraro	UFF	Filosofia	1985	Educação	UFRJ	1998	Univ. Urbino	2008	N/A	30	20	20,83
48	Berenice Corsetti	UNISINOS	História	1968	Educação	UNICAMP	1998	UNICAMP	2010	1D	37	29	20,49
49	Maurício Pietrocóla Oliveira	FEUSP	Física	1984	Epistemologia	Univ. Paris	1992	N	N	1B	33	26	20,49
50	Fernando Selmar R. Fidalgo	UFMG	Educação	1986	Educação	PUCSP	1999	Paris X Nanterre*	2004	2	28	19	20,49
51	Sonia Maria V. Castellar	FEUSP	Geografia	1984	Geografia	USP	1996	N	N	2	52	33	20,49
52	Rodrigo Manoel Dias da Silva	UNISINOS	Educação	2005	Sociologia	UNISINOS	2012	N	N	N/A	5	0	18,95
53	Rosária da Silva Justi	UFMG	Química	1985	Science Educ	Univ. Reading	1997	Univ. Leiden*	2003	1C	19	17	18,76
54	Sandra L. Escovedo Selles	UFF	Biologia	1978	Science Educ	Univ. of East Anglia	1982	USP*	2007	1C	36	24	18,73
55	Marcelo Ricardo Pereira	UFMG	Psicologia	1990	Educação	USP	2005	USP*	2012	2	18	15	18,59
56	Teresa Cristina Rebolho Rego	FEUSP	Educação	1988	Psicologia Escolar	USP	2000	Paris V - Sorbonne*	2016	2	17	14	18,33
57	Anete Abramowicz	FEUSP	Sociologia	1979	Educação	UNICAMP	1998	Univ. Paris	2010	1C	31	19	18,17
58	Nilma Lino Gomes	UFMG	Educação	1988	Antropol. Social	USP	2002	Univ. Coimbra*	2006	2	15	15	18,16

Tabela Geral dos 389 Docentes dos 6 PPGEs em Educação e sua Produção científica e Orientações de Teses (2007 a 2016)

Legendas: N/A - Não se aplica; N/D - Não disponível.

Ranq.	Docente	Instituição	1ª Graduação	Ano conclusão da 1ª Graduação	Doutorado	Instituição de Doutorado	Ano de conclusão - Doutorado	Instituição de Pós doutorado	Ano de Conclusão Pós-Doc.	Bolsa de Produtiv. e Pesquisa CNPQ	Fecundidade e Discipulos diretos (Plataforma Acácia)	Orientações de Teses e 'pós-docs' entre 2007 a 2016	Pontuação obtida - Produção científica (2007-2016)
59	Anna Maria P. de Carvalho	FEUSP	Física	1962	Educação	USP	1973	N	N	N/A	57	20	18,09
60	Alexandre A. Guilherme	PUCRS	Filosofia	2001	Filosofia	Univ. Durham	2007	Cambridge*	2015	N/A	11	4	17,9
61	Juarez Tarcisio Dayrell	UFMG	Sociologia	1983	Educação	USP	2001	UFF	2014	2	21	18	17,6
62	Júlio Emilio Diniz-Pereira	UFMG	Biologia	1992	Educação	Univ. Wisconsin	2004	Univ. Washington	2012	2	19	15	17,5
63	Carmen Lúcia G. de Mattos	UERJ	Educação	1976	Educação, Cult. Soc.	Univ. Pennsylvania	1992	Univ. Columbia*	2014	N/A	27	19	17,24
64	Fernando Altair Pochay	UERJ	Psicologia	2001	Educação	UFRGS	2011	UFSC	2012	N/A	10	9	17,12
65	Tânia Mara Pedrosa Müller	UFF	Educação	1986	Educação	UERJ	2006	USP	2014	N/A	7	3	17,07
66	Marcos Villela Pereira	PUCRS	Filosofia	1984	Educação	PUCSP	1996	N	N	1C	62	39	17,02
67	Alexandra Lima da Silva	UERJ	História	2005	Educação	UERJ	2012	N	N	N/A	8	2	16,88
68	Maria da Conceição F. R. Fonseca	UFMG	Matemática	1983	Educação	UNICAMP	2001	N	N	2	20	16	16,73
69	Carmem Lúcia Eiterer	UFMG	Filosofia	1992	Educação	USP	2001	UFBA	2012	N/A	15	15	16,71
70	Marcus Aurelio Tabora Oliveira	UFMG	Educ. Física	1985	Educação	PUCSP	2001	Univ. Torino*	2017	1C	25	20	16,67
71	Inês Assunção de Castro Teixeira	UFMG	Sociologia	1973	Educação	UFMG	1998	UNAM*	2011	2	26	19	16,53
72	Luciane Sgarbi S. Graziotin	UNISINOS	Zootecnia	1987	Educação	PUCRS	2008	Univ. Nac. EAD	2017	2	17	13	16,47
73	Maria da Conceição Silva Soares	UERJ	Sociologia	1985	Educação	UFES	2008	UERJ	2012	N/A	17	10	16,36
74	Maura Corcini Lopes	UNISINOS	Educ. Especial	1993	Educação	UFRGS	2002	Univ. Lisboa	2012	1C	35	27	16,19
75	Maria Laura Magalhães Gomes	UFMG	Matemática	1977	Educação	UNICAMP	2003	UNESP	2011	2	15	13	16,11
76	Sandra M. Zákia Lian Sousa	FEUSP	Educação	1975	Educação	USP	1994	N	N	N/A	29	16	16,02
77	Luciola L. de C. Paixão Santos	UFMG	Educação	1972	Educação	Univ. London	1989	Univ. London*	2004	N/A	51	21	15,93
78	Daisy Moreira Cunha	UFMG	Educação	1989	Filosofia	Univ. Provence	2005	N	N	N/A	25	24	15,86
79	Silvia Luzia F. Trivelato	FEUSP	Biologia	1978	Educação	USP	1993	N	N	N/A	32	18	15,86
80	Ana Maria de Oliveira Galvão	UFMG	Educação	1990	Educação	UFMG	2000	N	N	1D	27	19	15,73
81	Elizabeth F. de Macedo	UERJ	Engenh. Química	1986	Educação	UNICAMP	1997	Columbia Univ.*	2015	1A	42	23	15,56
82	Aldo Victorio Filho	UERJ	Artes	1981	Educação	UERJ	2005	N	N	N/A	16	10	15,47
83	Márcia Cabral da Silva	UERJ	Letras	1981	Letras	UNICAMP	2004	N	N	N/A	13	7	15,47
84	Maria Alice de Lima G. Nogueira	UFMG	Educação	1973	Educação	Paris V - Sorbonne	1986	Paris V - Sorbonne*	1996	1B	47	24	15,22
85	Carmen Lúcia Vidal Pérez	UFF	Educação	1983	Educação	USP	2002	UNICAMP	2013	N/A	25	21	15,2
86	Marcelo Giordan Santos	FEUSP	Química	1989	Química	UNICAMP	1997	Open Univ.	2003	1C	33	16	15,08
87	Isabel Cristina A. Silva Frade	UFMG	Educação	1990	Educação	UFMG	2000	USP*	2007	N/A	18	17	14,54
88	Jane Paiva	UERJ	Biologia	1976	Educação	UFF	2005	Instituto Politécnico	2015	2	17	12	14,52
89	Flávia Inês Schilling	FEUSP	Educação	1986	Sociologia	USP	1997	N	N	1C	31	23	14,44
90	Bettina Steren dos Santos	PUCRS	Educação	1989	Psicologia	Univ. Barcelona	1996	Univ. Texas Austin	2010	1D	52	38	14,37
91	Celso Fernando Favaretto	FEUSP	Filosofia	1968	Filosofia	USP	1988	N	N	N/A	43	22	14,34
92	Eucídio Pimenta Arruda	UFMG	História	1999	Educação	UFMG	2009	Univ. Fed. São Carlos	2019	N/A	15	8	14,21
93	Livia Maria Fraga Vieira	UFMG	Psicologia	1978	Sociol. da Educ.	Univ. Paris Descartes	2007	ENS - Lyon*	2014	N/A	15	12	14,11
94	Maria Teresa Esteban do Valle	UFF	Educação	1983	Educação	Univ. Santiago de	1997	Univ. Minho	2007	2	31	18	13,97
95	José Sérgio F. de Carvalho	FEUSP	Educação	1989	Educação	USP	2000	Paris VII	2012	N/A	29	24	13,96
96	Rosana Glat	UERJ	Psicologia	1986	Psicologia	FGV-RJ	1988	N	N	1D	69	24	13,89
97	Adriano Vargas Freitas	UFF	Matemática*	1998	Educ. Matemática	PUCSP	2013	N	N	N/A	4	2	13,85
98	Ocimar Munhoz Alavarse	FEUSP	Educação	1984	Educação	USP	2007	N	N	N/A	9	4	13,84
99	Elcie Aparecida Fortes S. Masini	FEUSP	Educação	1964	Psicologia	PUCSP	1981	USP	1990	N/A	74	25	13,84
100	Leandro de Lajonquière	FEUSP	Psicologia*	1985	Educação	UNICAMP	1992	Paris VIII*	2013	1D	69	35	13,7
101	Lia Ciomar Macedo de Faria	UERJ	História	1971	Educação	UFRJ	1995	Univ. Lisboa*	2012	N/A	39	15	13,69
102	Francisca Izabel P. Maciel	UFMG	Educação	1985	Educação	UFMG	2001	Univ. Minho*	2017	N/A	21	18	13,53
103	Telmo Adams	UNISINOS	Filosofia	1982	Educação	UNISINOS	2007	UNAM*	2018	N/A	31	24	13,47
104	Maria Isabel Antunes Rocha	UFMG	Psicologia	1983	Educação	UFMG	2004	UNESP	2011	N/A	19	13	13,4
105	Valéria Amorim A. de Araújo	FEUSP	Psicologia	1993	Psicologia	Univ. Barcelona	2000	Univ. Barcelona	2008	2	15	13	13,26
106	Valdir Heitor Barzotto	FEUSP	Letras	1986	Linguística	UNICAMP	1997	Univ. Paris	2010	N/A	37	26	13,24
107	Luciana Esmeralda Ostetto	UFF	Educação	1985	Educação	UNICAMP	2006	Univ. Évora	2019	N/A	7	2	13,23
108	Claudia Rosa Riolfi	FEUSP	Letras	1986	Linguística	UNICAMP	1999	Univ. Paris	2010	N/A	21	24	13,14
109	Marília Etienne Arreguy	UFF	Psicologia	1999	Saúde Coletiva	UERJ	2008	N	N	N/A	7	4	12,77
110	Talita Vidal Pereira	UERJ	Química	1983	Educação	UERJ	2011	N	N	N/A	13	5	12,71
111	Paulo Cesar R. Carrano	UFF	Educ. Física	1985	Educação	UFF	1999	Univ. Lisboa*	2010	2	33	21	12,7
112	Jader Janer Moreira Lopes	UFF	Geografia	1989	Educação	UFF	2003	Univ. Siegen	2010	N/A	34	20	12,69
113	Ana Chrystina Venancio Mignot	UERJ	Educação	1975	Educação	PUCRJ	1997	N	N	2	26	19	12,69
114	Nilson José Machado	FEUSP	Matemática	1971	Educação	USP	1989	N	N	N/A	65	25	12,55
115	Carlota Josefina M. C. Boto	FEUSP	Educação	1983	História social	USP	1997	N	N	1D	21	13	12,5
116	Elionaldo Fernandes Julião	UFF	Letras	1996	Sociologia	UERJ	2009	N	N	N/A	12	7	12,45
117	Rita Marisa Ribes Pereira	UERJ	Filosofia	1990	Educação	PUCRJ	2003	N	N	2	23	23	12,45
118	Elí Terezinha Henn Fabris	UNISINOS	Psicologia	1979	Educação	UFRGS	2005	Univ. Porto	2015	2	20	20	12,36
119	Marcos Ferreira Santos	FEUSP	Educação	1992	Educação	USP	2003	Univ. Deusto	2003	N/A	41	28	12,3
120	Vitor Henrique Paro	FEUSP	Educação	1973	Educação	PUCSP	1986	N	N	N/A	39	14	12,19
121	Manoel Oriosvaldo Moura	FEUSP	Matemática	1976	Educação	USP	1992	N	N	N/A	35	24	12,11

Tabela Geral dos 389 Docentes dos 6 PPGEs em Educação e sua Produção científica e Orientações de Teses (2007 a 2016)

Legendas: N/A - Não se aplica; N/D - Não disponível.

Ranq.	Docente	Instituição	1ª Graduação	Ano conclusão da 1ª Graduação	Doutorado	Instituição de Doutorado	Ano de conclusão - Doutorado	Instituição de Pós doutorado	Ano de Conclusão Pós-Doc.	Bolsa de Produtiv. e Pesquisa CNPQ	Fecundidade e Discipulos diretos (Plataforma Acácia)	Orientações de Teses e 'pós-docs' entre 2007 a 2016	Pontuação obtida - Produção científica (2007-2016)
122	Cecilia Maria A. Goulart	UFF	Letras	1971	Letras	PUCRJ	1997	UNICAMP	2014	N/A	43	21	12,09
123	Luiz Antonio Gomes Senna	UERJ	Letras	1981	Letras	PUCRJ	1994	N	N	N/A	35	19	12,08
124	Iduína Edite M. Braun Chaves	UFF	Educação	1975	N	USP	1998	N	N	N/A	29	19	12,06
125	Maria Inês Côte Vitória	PUCRS	Letras	1983	Educação	Univ. Santiago Compostela	2001	Univ. Santiago Compostela	2016	N/A	24	20	12,05
126	Fernanda Müller	UFMG	Educação	1998	Educação	UFRGS	2007	UCLA	2016	N/A	7	6	12,02
127	Maria Isabel de Almeida	FEUSP	História	1981	Educação	USP	1999	Univ. Auton. Barcelona	2007	N/A	20	18	12,01
128	Marcia Aparecida Gobbi	FEUSP	Sociologia	1992	Educação	UNICAMP	2004	N	N	N/A	7	4	11,89
129	Marília Pinto de Carvalho	FEUSP	História	1985	Educação	USP	1998	N	N	1C	20	18	11,82
130	Andrea Moreno	UFMG	Ed. Física	1988	Educação	UNICAMP	2001	Univ. Lisboa*	2014	N/A	14	12	11,76
131	Cátia C. de Figueiredo Walter	UERJ	Fonoaudiol.	1985	Educação	UFSCAR	2006	UERJ	2009	N/A	8	5	11,64
132	Danusa Munford	UFMG	Biologia	1993	Educação	Pennsylvania St. Univ.	2002	N	N	2	14	13	11,58
133	Isabel de Oliveira e Silva	UFMG	Educação	1988	Educação	UFMG	2004	USP	2015	N/A	13	10	11,43
134	Maristela G. Souza Guedes	UERJ	Jornalismo	1988	Educação	PUCRJ	2005	UERJ	2009	N/A	10	8	11,42
135	Isabel Gretel M. E. Fernández	FEUSP	Letras	1985	Educação	USP	1998	USP	2009	N/A	15	8	11,39
136	Maria Cristina Soares de Gouvea	UFMG	Psicologia	1983	Educação	UFMG	1997	Oxford*	2011	1B	30	19	11,3
137	Lia Tiriba	UFF	Educação	1983	Cienc. Políticas	Univ. Compl. Madrid	1999	Univ. Lisboa	2005	N/A	17	14	11,2
138	Raquel Goulart Barreto	UERJ	Letras	1975	Educação	UFRJ	1994	N	N	1D	28	15	11,19
139	Vera Maria R. Vasconcellos	UERJ	Psicologia	1975	Social Develon	Univ. Sussex	1986	North Carolina	1993	N/A	44	20	11,1
140	Alessandra Frota M. Schueler	UFF	História	1994	Educação	UFF	2002	UFMG	2015	N/A	13	10	11
141	Rubens Barbosa de Camargo	FEUSP	Física	1981	Educação	USP	1997	N	N	N/A	24	20	10,95
142	Rita de Cassia P. Frangella	UERJ	N	N	Educação	UERJ	2006	N	N	2	18	11	10,93
143	Maria da Graça J. Setton	FEUSP	Sociologia	1992	Sociologia	USP	1996	Ecole des Hautes Etudes*	2000	N/A	17	15	10,9
144	Roberto da Silva	FEUSP	Educação	1993	Educação	USP	2001	N	N	N/A	20	21	10,89
145	Bernardo Jefferson de Oliveira	UFMG	Geografia	1983	Filosofia	UFMG	2000	MIT*	2005	N/A	30	24	10,82
146	Júnia Sales Pereira	UFMG	História	1995	História	UFMG	2006	N	N	N/A	13	12	10,78
147	Maria Clara Di Pierro	FEUSP	Geografia	1980	Educação	PUCSP	1995	Columbia	2012	N/A	12	9	10,76
148	Adla Betsaida M. Teixeira	UFMG	Educação	1990	Comunicação	Univ. London	1998	Stanford*	2017	N/A	9	3	10,7
149	Lúcia Helena Sasseron	FEUSP	Física	2001	Educação	USP	2008	Pennsylvania State Univ.	2016	N/A	14	8	10,69
150	José Angelo Gariglio	UFMG	Educ. Física	1989	Educação	PUCRJ	2004	Univ. Sevilha	2015	N/A	5	5	10,68
151	Andreia Mendes dos Santos	PUCRS	Psicologia	1995	Serv. Social	PUCRS	2007	PUCRS*	2015	N/A	11	5	10,62
152	Marisol Barenco de Mello	UFF	Educação	1990	Educação	PUCRJ	2003	UFJF	2017	N/A	17	5	10,59
153	Carmen Sylvia Vidgal Moraes	FEUSP	Psicologia	1973	Sociol.	USP	1990	Paris V - Sorbonne*	2004	N/A	37	18	10,5
154	Mailsa Carla Pinto Passos	UERJ	Letras	1985	Educação	PUCRJ	2004	UERJ	2006	N/A	18	14	10,49
155	Rosemary Dore Heijmans	UFMG	Educação	1974	Educação	PUCSP	1992	Univ. Minho*	2018	N/A	36	27	10,49
156	Shirlei Rezende Sales	UFMG	Educação	1998	Educação	UFMG	2010	N	N	N/A	6	2	10,33
157	Marisa Ribeiro T. Duarte	UFMG	Sociologia	1977	Educação	UFF	2003	Humbolt Universität*	2013	N/A	14	11	10,31
158	Aracy Alves Martins	UFMG	Letras	1983	Educação	UFMG	2000	Univ. Coimbra*	2009	N/A	15	12	10,26
159	Ronaldo Rosas Reis	UFF	Artes	1975	Comunicação	UFRJ	1994	UBA*	2014	N/A	21	16	10,22
160	Sonia Maria Rummert	UFF	Psicologia	1978	Educação	PUC-RJ	1998	Univ. Lisboa	2007	1D	24	11	10,17
161	Thais Nivia de Lima e Fonseca	UFMG	História	1985	História social	USP	2001	Univ. Lisboa*	2007	2	20	17	10,12
162	Maria Cecília C. B. Fantinato	UFF	Educação	1980	Educação	USP	2003	UNIV. Lisboa*	2012	N/A	15	11	10,11
163	Maria de Lourdes Rangel Tura	UERJ	Sociologia	1967	Educação	UFRJ	1998	N	N	N/A	29	23	9,97
164	Osmar Favero	UFF	Matemática	1970	Educação	PUCSP	1984	N	N	N/A	69	7	9,93
165	Mônica Maria Farid Rahme	UFMG	Psicologia	1992	Educação	USP	2010	UFMG	2015	N/A	2	0	9,82
166	Suzana dos Santos Gomes	UFMG	Educação	1993	Educação	UFMG	2010	N	N	N/A	10	2	9,77
167	Leônio José Gomes Soares	UFMG	Letras	1981	Educação	USP	1995	UFF*	2006	2	33	27	9,7
168	Zoia Ribeiro Prestes	UFF	Educação	1983	Educação	UNB	2010	N	N	N/A	11	4	9,68
169	Cynthia Greive Veiga	UFMG	História	1982	História	UNICAMP	1994	USP*	2015	1C	37	20	9,68
170	Rosa Iavelberg	FEUSP	Arquitetura	1973	Artes	USP	2000	N	N	N/A	21	20	9,65
171	Orlando G. de Aguiar Júnior	UFMG	Física	1984	Educação	UFMG	2001	Univ. Massachussets*	2018	2	17	15	9,57
172	Maria Carolina da S. Caldeira	UFMG	Educação	2005	Educação	UFMG	2016	N	N	N/A	0	0	9,56
173	Maria Zélia Versiani Machado	UFMG	Letras	1986	Educação	UFMG	2003	N	N	N/A	20	14	9,34
174	Annie Gomes Redig	UERJ	Educação	2006	Educação	UERJ	2014	N	N	N/A	0	0	9,31
175	Maria de Fátima Cardoso Gomes	UFMG	Psicologia	1981	Educação	UFMG	2003	UNICAMP	2011	2	13	12	9,21
176	Pablo Silva M. B. dos Santos	UFF	Educação	2002	Educação	PUC-RJ	2010	N	N	N/A	1	0	9,2
177	Maria Leticia B. P. Nascimento	FEUSP	Educação	1981	Educação	USP	2003	Univ. Sussex	2014	N/A	15	11	9,18
178	Silvia de Mattos G. Colello	FEUSP	Educação	1981	Educação	USP	1997	N	N	N/A	21	15	9,08
179	Paula Perin Vicentini	FEUSP	Educação	1993	Educação	USP	2002	N	N	N/A	24	18	9,08
180	Aline de Moraes L. Pasche	UERJ	Educação	2007	Educação	UERJ	2014	N	N	N/A	0	0	9,07
181	Flavia Monteiro de Barros Araujo	UFF	Sociologia	1985	Educação	UERJ	2006	UERJ	2009	N/A	11	6	9,01

Tabela Geral dos 389 Docentes dos 6 PPGEs em Educação e sua Produção científica e Orientações de Teses (2007 a 2016)

Legendas: N/A - Não se aplica; N/D - Não disponível.

Ranq.	Docente	Instituição	1º Graduação	Ano conclusão da 1ª Graduação	Doutorado	Instituição de Doutorado	Ano de conclusão - Doutorado	Instituição de Pós doutorado	Ano de Conclusão Pós-Doc.	Bolsa de Produtiv. e Pesquisa CNPQ	Fecundidade e Discipulos diretos (Plataforma Acácia)	Orientações de Teses e 'pós-docs' entre 2007 a 2016	Pontuação obtida - Produção científica (2007-2016)
182	José Valter Pereira	UFF	Educação	1985	Educação	UERJ	2006	N	N	N/A	13	7	8,98
183	Leny Magalhaes Mrech	FEUSP	Sociologia	1974	Psicologia Escolar	USP	1989	N	N	N/A	39	21	8,96
184	Maria Isabel Ramalho Ortigão	UERJ	Educação	1978	Educação	PUCRJ	2005	N	N	N/A	19	15	8,95
185	Marta Maria C. de Carvalho	FEUSP	Educação	1967	Educação	USP	1986	N	N	1C	41	14	8,91
186	Vinício de Macedo Santos	FEUSP	Matemática	1977	Educação	USP	1995	École des Hautes Études*	2009	2	26	19	8,88
187	Antônia Vitória Soares Aranha	UFMG	Química	1979	Educação	PUCSP	2000	UERJ	2016	N/A	30	21	8,78
188	Lisete Regina Gomes Arelaro	FEUSP	Educação	1966	Educação	USP	1988	Univ. Livre Barcelona	1990	N/A	43	25	8,74
189	Marilia Pontes Sposito	FEUSP	Educação	1976	Educação	USP	1989	Univ. Compl. Madrid*	1990	SÊNIOR	35	19	8,72
190	Cristiane Maria Gottschalk	FEUSP	Matemática	1978	Filosofia	USP	2002	Univ. Nova de Lisboa	2016	N/A	12	8	8,55
191	Samira Zaidan	UFMG	Letras	1979	Educação	UFMG	2001	USP	2016	N/A	11	5	8,54
192	Hustana Maria Vargas	UFF	Sociologia	1983	Educação	PUCRJ	2008	N	N	N/A	10	7	8,54
193	Belmira Amélia Oliveira Bueno	FEUSP	Educação	1969	Educação	USP	1987	Univ. North Carolina	1989	1A	35	21	8,47
194	Alexandra Garcia F. Lima	UERJ	Educação	1999	Educação	UERJ	2010	N	N	N/A	5	1	8,45
195	Rosângela Gavioli Prieto	FEUSP	Educação	1981	Educação	USP	2000	N	N	N/A	29	30	8,45
196	Elio Carlos Ricardo	FEUSP	Física	1997	Educação	UFSC	2005	Univ. Paris*	2008	N/A	9	9	8,42
197	Mariana Lima Vilela	UFF	Biologia	1999	Educação	UFF	2008	N	N	N/A	1	0	8,41
198	Maria Teresa Gonzaga Alves	UFMG	Sociologia	1985	Educação	UFMG	2006	UFMG*	2008	N/A	3	2	8,4
199	Vojislav A. Jovanovic	FEUSP	Letras	1973	Linguística	USP	1988	N	N	N/A	29	15	8,37
200	Zuleide Simas da Silveira	UFF	Educação	1985	Educação	UFF	2011	N	N	N/A	7	2	8,33
201	Claudia Maria C. A. Oliveira	UFF	História	1982	História	USP	2000	École des Hautes Études	2011	N/A	19	14	8,31
202	Denice Barbara Catani	FEUSP	Educação	1974	Educação	USP	1989	N	N	N/A	29	10	8,29
203	Bruno Alves Dassist	UFF	Matemática	1998	Educação	PUCRJ	2008	N	N	N/A	0	0	8,28
204	Rosanne Evangelista Dias	UERJ	Educação	1987	Educação	UFRJ	2009	N	N	N/A	11	8	8,23
205	Marcos Marques de Oliveira	UFF	Jornalismo	1994	Educação	UFF	2006	N	N	N/A	11	6	8,2
206	Vivian Batista da Silva	FEUSP	Educação	1998	Educação	USP	2006	N	N	N/A	13	12	8,19
207	Maria Cláudia Dal'igna	UNISINOS	Educação	2001	Educação	UFRGS	2011	N	N	N/A	10	8	8,19
208	Vanessa F. Almeida Neves	UFMG	Psicologia	1993	Educação	UFMG	2010	Ohio State Univ.	2018	N/A	4	0	8,18
209	Savana Diniz Gomes Melo	UFMG	Serv. Social	1982	Educação	UFMG	2009	Univ. La Coruña	2015	N/A	8	4	8,17
210	Lúcia Helena Alvarez Leite	UFMG	Serv. Social	1978	Educação	Univ. Valencia	2002	Univ. Málaga	2011	N/A	11	8	8,15
211	Everardo Paiva de Andrade	UFF	História	1980	Educação	UFF	2006	UERJ*	2018	N/A	9	5	8,13
212	Antonio Julio de Menezes Neto	UFMG	Sociologia	1981	Educação	USP	2001	UFRJ*	2014	N/A	20	18	8,13
213	Maria Luiza M. Bastos Oswald	UERJ	Educação	1984	Educação	PUCRJ	1997	N	N	N/A	27	20	8,12
214	Rosimar de Fátima Oliveira	UFMG	Sociologia	1997	Educação	USP	2005	N	N	N/A	8	7	8,08
215	Maria do Carmo de L. Peixoto	UFMG	Sociologia	1969	Educação	UFRJ	1994	N	N	N/A	26	14	8,04
216	Geraldo M. Pereira Leão	UFMG	Filosofia	1992	Educação	USP	2004	UFF	2009	N/A	17	13	8,04
217	Rinaldo Voltolini	FEUSP	Psicologia	1991	PSICOL. Escolar	USP	1999	Univ. Paris 13	2007	N/A	27	23	8,02
218	Jussara de Loliola Araújo	UFMG	Matemática	1992	Educação	UNESP	2002	Univ. Lisboa	2009	N/A	16	11	8,02
219	Adriana Maria Cancelli Duarte	UFMG	Serv. Social	1982	Educação	UFMG	2002	UNICAMP*	2015	N/A	5	7	7,99
220	Luciana Gageiro Coutinho	UFF	Psicologia	1992	Psicologia	PUCRJ	2002	UFRJ	2019	N/A	1	0	7,97
221	Romualdo Luiz Portela Oliveira	FEUSP	Matemática	1982	Educação	USP	1995	Cornell	1997	2	36	25	7,96
222	Ana Maria Rabelo Gomes	UFMG	Educação	1983	Educação	Univ. Bologna	1996	Univ. Bologna	2017	2	27	18	7,91
223	Shaula Maíra V. de Sampaio	UFF	Biologia	1998	Educação	UFRGS	2011	N	N	N/A	3	0	7,86
224	André Márcio P. Favacho	UFMG	Educação	1996	Educação	USP	2008	N	N	N/A	8	6	7,83
225	José Luis Schifino Ferraro	PUCRS	Biologia	2004	Educação	PUCRS	2011	N	N	N/A	9	2	7,78
226	Bruno Bontempi Júnior	FEUSP	N	N	Educação	PUCSP	2001	UERJ	2009	2	35	22	7,78
227	Mylene Cristina Santiago	UFF	Educação	1998	Educação	UFRJ	2011	N	N	N/A	1	0	7,77
228	Emerson de Pietri	FEUSP	Letras	1995	Linguística	UNICAMP	2003	N	N	N/A	17	13	7,75
229	Maria Lucia Vital dos S. Abib	FEUSP	Física	1974	Educação	USP	1997	UNICAMP	2015	N/A	28	19	7,66
230	Gabriela Dal Forno Martins	PUCRS	Psicologia	2007	Psicologia	UFRGS	2014	N	N	N/A	0	0	7,60
231	Maria de Fátima S. Francisco	FEUSP	Sociologia*	1980	Educação	École Norm. Supérieure	1995	Oxford	2003	N/A	18	17	7,60
232	Renata Pereira Lima Aspis	UFMG	Filosofia	1983	Educação	UNICAMP	2012	USP	2018	N/A	6	4	7,59
233	Elie G. G. Ghanem Junior	FEUSP	N	N	Educação	USP	2000	Univ. London	2012	N/A	23	18	7,54
234	Adriana Bauer	FEUSP	Pedagogia	1996	Educação	USP	2011	University of London	2016	N/A	2	0	7,53
235	Cláudia Valentina A. Galian	FEUSP	Biologia	1988	Educação	PUCSP	2009	Univ. London	2015	N/A	5	1	7,46
236	Waldeck Carneiro da Silva	UFF	Biblioteconomia	1985	Educação	Univ. Paris Descartes	1997	N	N	N/A	26	17	7,42
237	Rogério Cunha de Campos	UFMG	Física	1979	Educação	USP	1990	Univ. Barcelona*	2005	N/A	30	15	7,41
238	Karina Soledad M. Molina	FEUSP	Educação	1995	Educação	PUCSP	2007	N	N	N/A	10	7	7,38
239	Marcos S. Pagotto-Euzebio	FEUSP	Filosofia	1995	Educação	USP	2005	N	N	N/A	8	7	7,27
240	Maria Martha D. Pinto	UFF	Filosofia	1972	Filosofia	UFRJ	2000	USP	2011	N/A	9	6	7,27
241	Táisa Grasiela Gomes L. Gonçalves	UFMG	Educação	2010	Educação	UFMG	2014	UEL	2016	N/A	2	0	7,19
242	Maria Lucia Castanheira	UFMG	Educação	1985	Phil. of Education	Univ. Califórnia	1999	King's College*	2010	N/A	25	16	7,19
243	Mônica Guimarães T. Amaral	FEUSP	Psicologia	1980	Educação	USP	1995	New York Univ.*	2012	N/A	22	15	7,18

Tabela Geral dos 389 Docentes dos 6 PPGEs em Educação e sua Produção científica e Orientações de Teses (2007 a 2016)

Legendas: N/A - Não se aplica; N/D - Não disponível.

Ranq.	Docente	Instituição	1ª Graduação	Ano conclusão da 1ª Graduação	Doutorado	Instituição de Doutorado	Ano de conclusão - Doutorado	Instituição de Pós doutorado	Ano de Conclusão Pós-Doc.	Bolsa de Produtiv. e Pesquisa CNPQ	Fecundidade e Discipulos diretos (Plataforma Acácia)	Orientações de Teses e 'pós-docs' entre 2007 a 2016	Pontuação obtida - Produção científica (2007-2016)
244	Gustavo Rebelo C. Oliveira	UERJ	Comunicação	2006	Educação	UERJ	2015	N	N	N/A	4	0	7,18
245	Meily Assbú Linhales	UFMG	Psicologia	1991	Educação	UFMG	2006	FGV	2014	N/A	9	5	7,16
246	Lígia Maria Motta L. L. Aquino	UERJ	Educação	1986	Educação	UFF	2002	N	N	N/A	24	17	7,14
247	Mônica Vasconcellos	UFF	Educação	1996	Educação	UFMS	2009	N	N	N/A	1	0	7,08
248	Miriam Soares Leite	UERJ	História	1992	Educação	PUCRJ	2008	Univ. Lisboa	2018	N/A	13	11	7,08
249	Iza Rodrigues da Luz	UFMG	Psicologia	1998	Educação	UFMG	2005	UNB*	2016	N/A	5	2	7,08
250	Elba Siqueira de Sá Barretto	FEUSP	Educação	1965	Sociologia	USP	1991	N	N	N/A	13	10	7,06
251	Carlos Eduardo Z. Rebuá	UFF	História	2008	Educação	UFF	2015	N	N	N/A	7	1	7,05
252	Iolanda de Oliveira	UFF	Educação	1967	Psicologia Escolar	USP	1998	N	N	N/A	15	11	7,03
253	José Roberto da Rocha Bernardo	UFF	Física	1988	Educação	FIOCRUZ	2008	N	N	N/A	6	3	6,95
254	Neide Luzia de Rezende	FEUSP	Letras	1985	Educação	USP	2003	N	N	N/A	21	19	6,95
255	Maria Jacqueline Girão S. Lima	UFF	Biologia	1985	Educação	UFRJ	2011	UERJ	2019	N/A	3	1	6,93
256	Mônica de la Fare	PUCRS	Trabajo social	1990	Serv. Social	PUCRS	2003	PUCRS	2010	N/A	20	14	6,91
257	Jorge Nassim Vieira Najjar	UFF	Sociologia	1988	Educação	USP	2004	N	N	N/A	31	23	6,9
258	Cintya Regina Ribeiro	FEUSP	Sociologia	1997	Educação	USP	2006	Univ. Buenos Aires	2017	N/A	8	4	6,88
259	Cláudia Pereira Vianna	FEUSP	Serv. Social	1981	Educação	USP	1999	Univ. Auton. Madrid	2009	1D	19	12	6,85
260	Denise Trento R. Souza	FEUSP	Psicologia	1985	Cienc. Políticas	Univ. London	2001	N	N	N/A	16	17	6,8
261	Idméa Semeghini-Siqueira	FEUSP	Letras	1967	Linguística	USP	1976	Univ. Paris XIII*	2002	N/A	21	12	6,8
262	Mônica Yumi Jinzenji	UFMG	Psicologia	1999	Educação	UFMG	2008	Univ. di Torino*	2019	N/A	5	2	6,75
263	Dinah Vasconcelos Terra	UFF	Educ. Física	1984	Educação	Univ. Barcelona	2004	N	N	N/A	5	4	6,67
264	Siomara M. Vieira Borba	UERJ	Educação	1974	Educação	PUCRJ	1991	UNESP	2009	N/A	44	18	6,66
265	Maria de Fátima Almeida Martins	UFMG	Geografia	1987	Educação	USP	2002	N	N	N/A	16	10	6,56
266	Nelson Schapochnik	FEUSP	História	1984	História social	USP	1999	UERJ	2013	N/A	13	11	6,55
267	Nivea Maria da S. Andrade	UFF	História	2000	Educação	UERJ	2011	UERJ	2013	N/A	0	0	6,5
268	Filipe Santos Fernandes	UFMG	Matemática	2010	Matemática	UNESP	2014	N	N	N/A	0	0	6,47
269	Maria Amália de A. Cunha	UFMG	Sociologia	1993	Educação	UNICAMP	2003	UNICAMP	2018	N/A	9	3	6,47
270	Flavia dos Santos Soares	UFF	Matemática*	1998	Educação	PUCRJ	2007	N	N	N/A	5	3	6,47
271	Raquel Martins de Assis	UFMG	Psicologia	1993	Educação	UFMG	2004	PUCSP	2013	N/A	9	7	6,29
272	Rosângela Fritsch	UNISINOS	Serv. Social	1982	Educação	UNISINOS	2006	Univ. Porto	2019	N/A	14	9	6,29
273	Paula Leonardi	UERJ	Educação	1998	Educação	USP	2008	USP	2011	N/A	1	1	6,27
274	Hormindo P. de Souza Júnior	UFMG	Sociologia	1991	Educação	PUCSP	2001	UFF	2014	N/A	9	8	6,18
275	Dislane Zerinatti Moraes	FEUSP	Sociologia	1980	Letras	USP	2003	Univ. Lisboa	2011	N/A	14	15	6,16
276	Ermelinda Moutinho Pataca	FEUSP	Química	1996	Geociencias	UNICAMP	2006	N	N	N/A	8	6	6,13
277	Celia Abicalil Belmíro	UFMG	Letras	1972	Educação	UFF	2008	Cambridge	2013	N/A	9	6	6,08
278	Kimi Aparecida Tomizaki	FEUSP	Educação	1995	Educação	UNICAMP	1995	Univ. Paris	2016	N/A	8	7	6,05
279	Sandoval Nonato Gomes Santos	FEUSP	Letras	1997	Linguística	UNICAMP	2004	Univ. Geneve	2006	N/A	26	17	6
280	Flavia Pereira Xavier	UFMG	Sociologia	2004	Sociologia	UFMG	2011	N	N	N/A	1	0	6
281	Eunice Schilling Trein	UFF	Filosofia	1969	Educação	UERJ	1994	N	N	N/A	22	7	5,94
282	Maria Angela B. Salvadori	FEUSP	História	1985	Educação	UNICAMP	2000	N	N	N/A	8	6	5,94
283	Sonia de Oliveira C. Rangel	UERJ	História	1988	Educação	USP	2006	USP	2014	N/A	15	9	5,82
284	Isabel Aparecida Bilhão	UNISINOS	História	1992	História	UFRGS	2005	N	N	N/A	9	4	5,77
285	Mario Duayer de Souza	UFF	Engenharia	1968	Economia	Univ. Munique	1976	Duck Univ.*	1999	N/A	4	2	5,76
286	Rita de Cassia Gallego	FEUSP	Educação	1998	Educação	USP	2008	N	N	N/A	8	6	5,75
287	Stela Conceição B. Piconez	FEUSP	Educação	1971	Educação	USP	1995	USP*	2009	N/A	26	15	5,74
288	José Antonio Miranda Senilveda	UFF	História	1991	Educação	UERJ	2010	N	N	N/A	2	0	5,72
289	Sonia Teresinha de S. Penin	FEUSP	Educação	1967	Educação	USP	1988	N	N	N/A	30	13	5,7
290	Arnaldo M. Vaz	UFMG	Física	1985	Educação	Univ. Surrey	1996	Univ. Maryland	2012	N/A	13	8	5,66
291	Claudio M. Martins Nogueira	UFMG	Sociologia	1992	Educação	UFMG	2004	UERJ*	2013	N/A	7	4	5,64
292	Alam de Oliveira Casartelli	PUCRS	Administração	1998	Comunicação	PUCRS	2006	N	N	N/A	7	7	5,62
293	Livia de Araujo D. Rodrigues	FEUSP	Letras	1991	Educação	USP	2005	N	N	N/A	3	3	5,5
294	Maria Inês Mafrá Goulart	UFMG	Psicologia	1978	Educação	UFMG	2005	Univ. of Victoria	2008	N/A	4	2	5,47
295	Ana Laura Godinho Lima	FEUSP	Educação	1996	Educação	USP	2004	N	N	N/A	5	2	5,46
296	Mônica Caldas Ehrenberg	FEUSP	Educ. Física	1997	Pedagogia Mov.	UNICAMP	2008	UNICAMP	2018	N/A	5	0	5,42
297	Cássia Gečiauskas Sofiato	FEUSP	Educação	1995	Artes	UNICAMP	2011	N	N	N/A	6	4	5,41
298	Mônica Appezatto Pinazza	FEUSP	Psicologia*	1978	Educação	USP	1997	N	N	N/A	20	14	5,37
299	Maurilane de Souza Biccas	FEUSP	Psicologia	1983	Educação	USP	2001	Univ. Santiago Compostela	2009	N/A	20	17	5,36
300	Miría Gomes de Oliveira	UFMG	Letras	1992	Linguística	UFMG	2005	Univ. Pompeu Fabra	2014	N/A	11	4	5,22
301	Marlene Rozek	PUCRS	Educação	1988	Educação	UFRGS	2010	Univ. Minho	2019	N/A	15	8	5,19
302	Maria Manuela M. S. David	UFMG	Matemática	1974	Educ. Matemática	Univ. London	1983	Univ. Massachussets	2003	N/A	23	11	5,18
303	Lisandra Ogg Gomes	UERJ	Economia	1987	Educação	USP	2012	UFMG	2015	N/A	0	0	5,17
304	Igor Vinicius Lima Valentim	UFF	Administração	2003	Sociologia	Univ. Tec. Lisboa	2011	N	N	N/A	2	0	5,16

Tabela Geral dos 389 Docentes dos 6 PPGEs em Educação e sua Produção científica e Orientações de Teses (2007 a 2016)

Legendas: N/A - Não se aplica; N/D - Não disponível.

Ranq.	Docente	Instituição	1ª Graduação	Ano conclusão da 1ª Graduação	Doutorado	Instituição de Doutorado	Ano de conclusão - Doutorado	Instituição de Pós doutorado	Ano de Conclusão Pós-Doc.	Bolsa de Produtiv. e Pesquisa CNPQ	Fecundidade e Discipulos diretos (Plataforma Acácia)	Orientações de Teses e 'pós-docs' entre 2007 a 2016	Pontuação obtida - Produção científica (2007-2016)
305	Tânia de Freitas Resende	UFMG	Educação	1990	Educação	UFMG	2003	PUCRJ	2013	N/A	2	0	5,06
306	Luiz Alberto Oliveira Gonçalves	UFMG	N	N	Sociologia	Ecole des Hautes Etudes	1994	USP	2006	N/A	44	23	5,03
307	Lúcia Emilia Nuevo B. Bruno	FEUSP	Sociologia	1976	Sociologia	USP	1991	N	N	N/A	38	17	5,01
308	Nidia Nacib Pontuschka	FEUSP	Geografia	1962	Educação	USP	1994	N	N	N/A	35	21	4,95
309	Carla Biancha Angelucci	FEUSP	Psicologia	1997	Psicologia Social	USP	2009	N	N	N/A	3	0	4,85
310	Jaqueline Pereira Ventura	UFF	Educação	1993	Educação	UFF	2008	N	N	N/A	1	0	4,83
311	Betina Schuler	UNISINOS	Pedagogia*	2001	Educação	PUCRS	2009	Univ. Griffith*	2010	N/A	6	2	4,78
312	Viviane Klaus	UNISINOS	Educação	2000	Educação	UFRGS	2011	N	N	N/A	10	3	4,77
313	Maria Angélica A. Mello Pisetta	UFF	Psicologia	1994	Psicologia	UFRJ	2005	N	N	N/A	2	0	4,74
314	Claudemir Belintane	FEUSP	Educação	N	Educação	USP	1997	N	N	N/A	24	18	4,74
315	Katía Maria Abud	FEUSP	História	1966	História social	USP	1986	N	N	N/A	23	16	4,71
316	Patrícia Dias Prado	FEUSP	Psicologia	1993	Educação	UNICAMP	2006	ECA	2017	N/A	8	3	4,66
317	Rodrigo Ednilson de Jesus	UFMG	Sociologia	2003	Educação	UFMG	2011	N	N	N/A	1	0	4,66
318	Cristina de Castro Frade	UFMG	Matemática	1983	Educação	UFMG	2003	London South Bank Univ.*	2014	N/A	12	12	4,58
319	Maria Cecília Cortez C. Souza	FEUSP	Pedagogia*	1972	Educação	USP	1989	Ecole des Hautes Études	1990	N/A	29	14	4,5
320	Eda Maria O. Henriques	UFF	Psicologia	1975	Educação	UFF	2001	Univ. Aveiro	2014	N/A	14	10	4,4
321	Circe Maria F. Bittencourt	FEUSP	História	1967	História social	USP	1993	Univ. Paris Descartes	1994	N/A	60	38	4,3
322	Sonia Maria P. Kruppa	FEUSP	Educação	1985	Educação	USP	2001	N	N	N/A	12	8	4,29
323	Marcos Barbosa de Oliveira	FEUSP	Física	1970	Filosofia da Ciência	London	1981	Univ. Essex*	1987	N/A	10	4	4,27
324	Paula Cristiane S. Juliasz	FEUSP	Geografia	2008	Educação	USP	2017	N	N	N/A	0	0	4,27
325	Ana Karina Brenner	UERJ	Psicologia	1999	Educação	USP	2011	N	N	N/A	0	0	4,25
326	Roni Cleber Dias de Menezes	FEUSP	História	1998	Educação	USP	2011	UERJ	2013	N/A	0	0	4,25
327	Gilda Naécia M. de Barros	FEUSP	Educação	1968	Educação	USP	1973	N	N	N/A	9	4	4,25
328	Flávia Faissal de Souza	UERJ	Educ. Física	1993	Educação	UNICAMP	2013	UFRRJ	2015	N/A	0	0	4,24
329	Ana Paula Martinez Duboc	FEUSP	Letras	1992	Linguística	USP	2012	N	N	N/A	0	0	4,22
330	Cecilia Hanna Mate	FEUSP	História	1976	História	UNESP	1998	N	N	N/A	19	16	4,21
331	Doris Accioly e Silva	FEUSP	Ciências Sociais	1975	Sociologia	UNESP	2004	N	N	N/A	4	2	4,06
332	Shirley Aparecida de Miranda	UFMG	Filosofia	1993	Educação	UFMG	2008	N	N	N/A	7	2	4,06
333	Ademilson de Sousa Soares	UFMG	Filosofia	1985	Educação	UFMG	2005	N	N	N/A	6	4	4,12
334	Anna Paula Vencato	UFMG	Educação	2000	Sociologia	UFRJ	2009	N	N	N/A	1	1	3,96
335	Vanessa Sena Tomaz	UFMG	Matemática	1986	Educação	UFMG	2007	Univ. Helsinki*	2016	N/A	1	0	3,93
336	Victor Leandro Chaves Gomes	UFF	História	2000	Clênc. Polític.	UPRJ	2008	N	N	N/A	0	0	3,88
337	Jacqueline Moraes Teixeira	FEUSP	Sociologia*	2008	Antropol. Social	USP	2018	N	N	N/A	0	0	3,87
338	Sandra Maria Sawaya	FEUSP	Psicologia	1982	Psicologia Escolar	USP	1999	Univ. Roma	2011	N/A	7	1	3,81
339	Maria Lucia Spedo Hilsdorf	FEUSP	Educação	1964	Educação	USP	1987	N	N	N/A	26	14	3,71
340	Katiene Nogueira da Silva	FEUSP	Educação	2002	Educação	USP	2011	USP	2013	N/A	0	0	3,66
341	Maria Rosimary S. dos Santos	UFMG	Sociologia	1992	Educação	UNESP	2007	UFRJ*	2011	N/A	2	1	3,61
342	Paulo Henrique F. Silveira	FEUSP	Filosofia	1997	Filosofia	USP	2005	N	N	N/A	6	6	3,61
343	Fabiana A. Alves Jardim	FEUSP	Sociologia	2000	Sociologia	USP	2009	N	N	N/A	2	0	3,48
344	Adriana Araújo P. Borges	UFMG	Psicologia	1996	Educação	UFMG	2014	N	N	N/A	1	0	3,46
345	Rosenilton Silva de Oliveira	FEUSP	Filosofia	2005	Antropol.	USP	2017	N	N	N/A	0	0	3,33
346	Helôisa Dupas O. Penteado	FEUSP	Educação	1964	Educação	USP	1987	PUCRJ	1996	N/A	19	5	3,23
347	Myriam Krasilchik	FEUSP	Hist. Natural	1953	Educação	USP	1973	N	N	N/A	39	11	3,19
348	Raquel Milani	FEUSP	Matemática	2000	Educ. Matemática	UNESP	2015	N	N	N/A	0	0	3,13
349	Pricila Kohls dos Santos	PUCRS	Educação	2006	Educação	PUCRS	2015	PUCRS	2019	N/A	3	0	3,13
350	Gilcinei Teodoro Carvalho	UFMG	Letras	1988	Linguística	UFMG	2008	Univ. Califórnia	2017	N/A	2	2	3,06
351	Cynthia Pereira de Sousa	FEUSP	Educação	1970	Educação	USP	1988	N	N	N/A	18	5	3,03
352	Elizabeth dos Santos Braga	FEUSP	Educação	1988	Educação	UNICAMP	2002	Oxford	2008	N/A	12	5	3
353	Douglas Emiliano Batista	FEUSP	Filosofia	2005	Educação	USP	2013	N	N	N/A	0	0	3
354	Marieta Lúcia M. Nicolau	FEUSP	Educação	1972	Educação	USP	1986	N	N	N/A	36	14	2,98
355	Sara Mourão Monteiro	UFMG	Educação	1985	Educação	UFMG	2007	ISPA	2015	N/A	1	0	2,94
356	Zaqueu Vieira Oliveira	FEUSP	Clênc. Natureza	2009	Educ. Matemática	UNESP	2015	N	N	N/A	0	0	2,82
357	Núria Hanglei Cacete	FEUSP	Geografia	1978	Geografia	USP	2002	N	N	N/A	12	10	2,66
358	Ana Luiza Jesus da Costa	FEUSP	História	2003	Educação	USP	2012	N	N	N/A	0	0	2,65
359	Veronica Borges de Oliveira	UERJ	Psicologia	1994	Educação	UERJ	2015	N	N	N/A	0	0	2,53
360	Maria Cecília Sanchez Teixeira	FEUSP	Educação	1975	Educação	USP	1988	N	N	N/A	33	6	2,42
361	Maria Nazaré C. P. Amaral	FEUSP	Educação	1970	Educação	USP	1986	Univ. Tübingen*	1993	N/A	15	4	2,42
362	Eduardo Carvalho Ferreira	FEUSP	Ciências Sociais	2007	Educação	USP	2016	N	N	N/A	0	0	2,4
363	Jaime Francisco P. Cordeiro	FEUSP	História	1985	Educação	USP	1999	N	N	N/A	12	12	2,31

Tabela Geral dos 389 Docentes dos 6 PPGEs em Educação e sua Produção científica e Orientações de Teses (2007 a 2016)

Legendas: N/A - Não se aplica; N/D - Não disponível.

Ranq.	Docente	Instituição	1ª Graduação	Ano conclusão da 1ª Graduação	Doutorado	Instituição de Doutorado	Ano de conclusão - Doutorado	Instituição de Pós doutorado	Ano de Conclusão Pós-Doc.	Bolsa de Produtiv. e Pesquisa CNPQ	Fecundidad e Discipulos diretos (Plataforma Acácia)	Orientações de Teses e 'pós-docs' entre 2007 a 2016	Pontuação obtida - Produção científica (2007-2016)
364	Crislei de Oliveira Custódio	FEUSP	Educação	2006	Educação	USP	2016	N	N	N/A	0	0	2,19
365	Nely Garcia	FEUSP	Educação	1970	Educação	USP	2000	N	N	N/A	0	0	2,16
366	César Augusto Minto	FEUSP	Biologia	1975	Educação	USP	1996	N	N	N/A	15	8	1,94
367	Caue Cardoso Polla	FEUSP	Filosofia	2005	Filosofia	USP	2013	N	N	N/A	0	0	1,79
368	Patricia Tavares Raffaini	FEUSP	História	1990	História social	USP	2008	USP	2016	N/A	0	0	1,77
369	Ana Karina Amorim Checchia	FEUSP	Psicologia	2000	Psicologia Escolar	USP	2015	USP	2018	N/A	0	0	1,71
370	Marta Kohl de Oliveira	FEUSP	Educação	1975	Psicologia Escolar	Stanford	1982	Lab. Comp. Human	1990	N/A	25	6	1,59
371	Lara Elena Ramos Simielli	FEUSP	Admin.	2004	Administração	FGV	2015	N	N	N/A	0	0	1,42
372	Shirley Silva	FEUSP	Educação	1984	Educação	USP	2000	UNICAMP	2018	N/A	4	0	1,38
373	Pedro Savi Neto	PUCRS	Filosofia	2012	Educação	PUCRS	2017	N	N	N/A	0	0	1,12
374	Deise Rosálio Silva	FEUSP	Educação	2005	Educação	USP	2016	N	N	N/A	0	0	1,11
375	Marina Célia Moraes Dias	FEUSP	História	1973	Educação	USP	1997	N	N	N/A	7	5	1,11
376	Vera Lúcia Marinelli	FEUSP	Letras	1979	Educação	USP	1999	N	N	N/A	5	5	1,06
377	Helena Coharik Chamlian	FEUSP	Educação	1969	Educação	USP	1988	N	N	N/A	28	11	1,02
378	Christiane C. Trindade	FEUSP	Educação	2006	Educação	USP	2014	N	N	N/A	0	0	0,94
379	Edna Antonia de Mattos	FEUSP	Educação	1975	Educação	USP	1999	N	N	N/A	12	9	0,94
380	Mary Julia Martins Dietzsch	FEUSP	Educação	1965	Psicologia Escolar	USP	1988	Columbia*	1993	N/A	16	5	0,94
381	Juliana de Souza Silva	FEUSP	Educação	2007	Educação	USP	2017	N	N	N/A	0	0	0,84
382	Waldir Cauvilla	FEUSP	Sociologia	1976	Educação	USP	2000	N	N	N/A	5	4	0,83
383	José Cerchi Fusari	FEUSP	Educação	1968	Educação	USP	1998	N	N	N/A	11	5	0,78
384	Ione Ishii	FEUSP	Biologia	1994	Educação	USP	2015	N	N	N/A	0	0	0,47
385	Roseli C. R. Carvalho Baumel	FEUSP	Educação	1975	Educação	USP	1990	N	N	N/A	43	10	0,18
386	Katia Ariha F. Nanci	FEUSP	Letras	2000	Educação	USP	2017	N	N	N/A	0	0	0
387	Maria do Rosario S. Porto	FEUSP	Pedagogia*	1978	Educação	USP	1993	N	N	N/A	26	11	0
388	Jesus de Alvarenga Bastos	UFF	Educação	1970	Educação	Univ. Paris Descartes	1978	N	N	N/A	20	11	0
389	Andrea Augusta de Aguiar	FEUSP	Letras	1995	NA	NA	NA	N	N	N/A	0	0	0