



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Lybia Santos de Oliveira

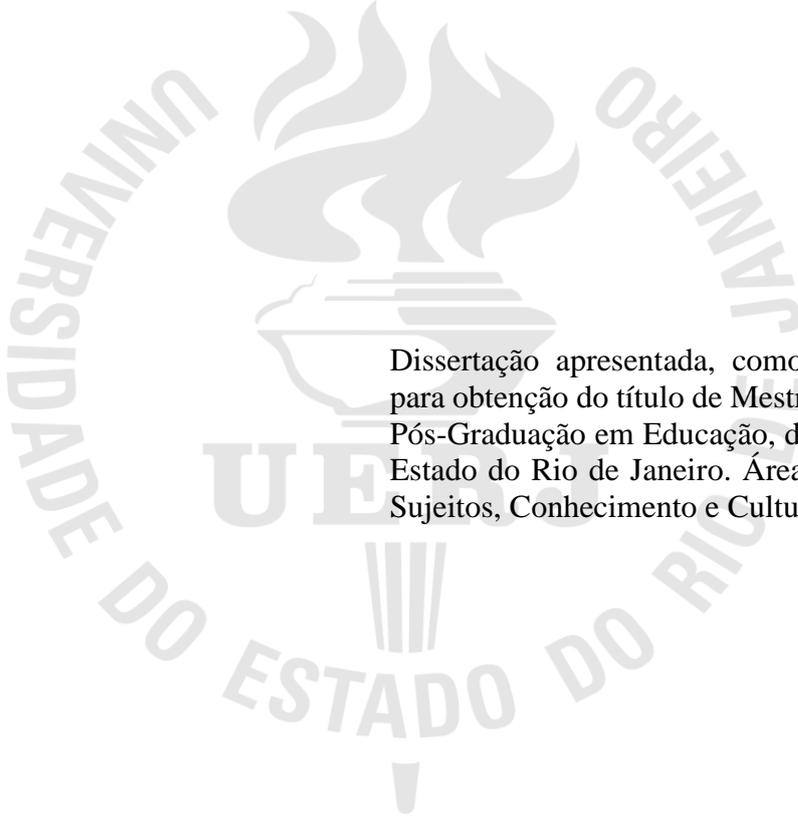
**O impacto da lógica produtivista na formação de pesquisadores em  
educação, a partir da prática de publicação em periódicos *Qualificados***

Rio de Janeiro

2024

Lybia Santos de Oliveira

**O impacto da lógica produtivista na formação de pesquisadores em educação, a partir da prática de publicação em periódicos *Qualificados***



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Sujeitos, Conhecimento e Cultura.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra.Siomara Moreira Vieira Borba

Rio de Janeiro

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

O48 Oliveira, Lybia Santos de  
O impacto da lógica produtivista na formação de pesquisadores em educação,  
a partir da prática de publicação em periódicos Qualificados / Lybia Santos de  
Oliveira. – 2024.  
165 f.

Orientadora: Siomara Moreira Vieira Borba.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Periódicos brasileiros – Teses. 3. Pesquisa  
educacional – Teses. I. Borba, Siomara Moreira Vieira. II. Universidade do  
Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

bs CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta  
dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Lybia Santos de Oliveira

**O impacto da lógica produtivista na formação de pesquisadores em educação, a partir da prática de publicação em periódicos *Qualificados***

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Sujeitos, Conhecimento e Cultura.

Aprovada em 25 de outubro de 2024.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Siomara Moreira Vieira Borba (Orientadora)  
Faculdade de Educação – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Aline de Carvalho Moura  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Flávia Faissal de Souza  
Faculdade de Educação - UERJ

Rio de Janeiro

2024

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à Edna Camacho (*in memoriam*), minha mãezinha querida; ao Ronaldo Lima, meu marido e fiel companheiro de jornada; e aos meus filhos de quatro patas Arya, Priscila, Frigg, Cocada, Lindinha, Tapioca e Biamba.

Parafraseando Carl Sagan: Na vastidão do Cosmos e na grandiosidade do tempo, é um privilégio compartilhar um planeta e uma época com todos vocês ao meu lado.

## AGRADECIMENTOS

Este momento dedicado aos agradecimentos convida-nos a uma doce retrospectiva da nossa jornada acadêmica. É um instante para pausar e reconhecer que, apesar da sensação de solidão que às vezes nos acompanha, nunca estivemos verdadeiramente sós. Cada decisão tomada, cada linha escrita e cada avanço no conhecimento são sustentados por uma rede incrível de apoio e afeto, cujos laços, embora muitas vezes não visíveis, foram essenciais para o nosso caminhar.

Por isso, neste espaço tão íntimo e especial da minha dissertação de mestrado, onde as formalidades científicas cedem espaço à expressão de sentimentos, deixo fluir minha profunda gratidão a todos que entrelaçaram suas histórias a minha, contribuindo e transformando esse percurso em uma experiência de Vidas.

Agradeço aos que comemoraram as minhas conquistas como se fossem as suas e aos que me ofereceram ombros firmes nos momentos em que a angústia se fez presente em mim; àqueles que foram como faróis nos meus momentos de indecisão e companheiros nas batalhas que enfrentei; às pessoas que, mesmo sem compreender a extensão do meu sonho, sonharam comigo; àquelas que me proporcionaram paz quando a minha mente estava acelerada e que me ensinaram a respirar quando eu parecia ter esquecido de como fazer isso; àqueles que prepararam uma xícara de café quando eu precisava me manter concentrada e aos que me motivaram a parar de estudar quando já estava na hora de relaxar; às pessoas que respeitaram e validaram não só as minhas conquistas e esforços, mas também as minhas inseguranças e limites.

Agradeço ao Ronaldo, meu marido, por tanto apoio, carinho e compreensão. Obrigada por ser meu parceiro de vida e meu maior incentivador em tudo que me proponho a fazer.

Ao meu querido pai, Saulo, por ter feito o seu melhor pela minha educação, por todas as nossas conversas “filosóficas” e por todo orgulho que sempre dedicou a mim.

Às minhas irmãs, Luana e Rayane, por cada gesto de carinho e palavra de apoio. Saibam que, por vocês, eu me esforço diariamente para ser a melhor versão de mim mesma porque sei que “o exemplo arrasta”, e desejo de todo o coração ser uma referência positiva de irmã mais velha.

Aos meus professores da graduação na Feuc, por terem me incentivado a seguir o caminho do mestrado e por terem me preparado para essa jornada. Em especial, ao Prof. Dr. Erivelto Reis, meu ex-orientador e principal responsável por despertar e cultivar minha paixão pela pesquisa. Minha gratidão também se estende ao Prof. Dr. Valmir e à Prof.<sup>a</sup> Dra. Arlene,

que não apenas me apoiaram, mas também comemoraram com grande entusiasmo a minha entrada no ProPEd.

À Adriane, minha amiga e companheira desde a graduação, com quem continuo a compartilhar desafios acadêmicos, alegrias e vitórias. Sua presença constante tem sido fonte de apoio e inspiração ao longo dessa jornada.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Siomara Borba, minha querida orientadora, minha mais sincera gratidão. Sua paciência, empatia e delicadeza foram essenciais em minha jornada. Suas orientações e seu apoio constante iluminaram meu caminho, tornando-o mais leve e significativo.

Ao grupo de pesquisa Episteme, minha mais profunda gratidão. Com vocês, encontrei não apenas um espaço de discussão acadêmica, mas uma verdadeira rede de apoio e aprendizado. Em especial, agradeço à Inês, à Silvana e à Tânia: suas palavras de incentivo, os debates enriquecedores e o apoio constante, mesmo à distância, foram fundamentais para que eu me mantivesse firme nesta jornada. Vocês não apenas me ouviram nos momentos mais desafiadores, mas também me ajudaram a seguir adiante com serenidade e confiança. Foram verdadeiras parceiras de caminhada, e sou profundamente grata por ter compartilhado este percurso com cada uma de vocês.

À banca examinadora, composta pelas professoras doutoras Aline Moura e Flávia Faissal, gostaria de expressar minha mais sincera gratidão por suas inestimáveis contribuições, sugestões e questionamentos, que enriqueceram significativamente meu trabalho.

E, finalmente, um agradecimento especial ao CNPq, por possibilitar que eu me dedicasse integralmente a esta pesquisa, por meio da concessão da bolsa, durante o período de 10 (dez) meses (processo 131069/2023-3), viabilizando a realização deste sonho e contribuindo significativamente para o meu crescimento acadêmico.

## RESUMO

OLIVEIRA, Lybia Santos de. *O impacto da lógica produtivista na formação de pesquisadores em educação, a partir da prática de publicação em periódicos Qualificados*. 2024. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Esta dissertação de mestrado se propõe a identificar o impacto da atual lógica produtivista na formação de pesquisadores em educação, a partir da prática de publicação em periódicos qualificados. A pesquisa se concentra nos percursos formativos e nas 231 publicações de 76 egressos de doutorado titulados entre os anos de 2012 a 2022 em PPGs da área da educação legitimados como de excelência acadêmica e orientados por professores classificados como excelentes na produção científica e na formação de recursos humanos. Considerando o objetivo central, a fonte e a natureza dos dados analisados, esta pesquisa se inscreve como descritiva, documental e mista. O caminho epistêmico, ancorado na praxiologia bourdieusiana (Bourdieu, 1983), buscou contextualizar a história da PG brasileira e as condições que provocaram o surgimento e a consolidação do produtivismo acadêmico; compreender como a lógica produtivista tem moldado as expectativas institucionais e como isso afeta as práticas acadêmico-científicas; e discutir o impacto da lógica produtivista na formação do *habitus* científico de estudantes de PG em educação. Os resultados analisados à luz da teoria da prática de Pierre Bourdieu (1983; 1996; 2001; 2007) demonstram que, na atual lógica produtivista, a maximização de publicações em periódicos qualificados é uma prática estratégica para aumentar o capital científico. Essa prática é gerada pelo *habitus* científico, que é moldado ao longo dos percursos acadêmicos segundo os princípios mercadológicos de produtividade e eficiência do campo acadêmico-científico contemporâneo. Os resultados ainda sugerem que ambientes formativos que valorizam e fomentam a quantidade de publicações em periódicos qualificados desde o início da trajetória acadêmica tendem a formar pesquisadores altamente produtivos. Esses pesquisadores, por sua vez, tendem a reproduzir a mesma lógica ao longo de suas carreiras, contribuindo para a manutenção da lógica produtivista no campo acadêmico-científico, colocando a formação e a pesquisa em educação em território contestável.

Palavras-chave: Formação de pesquisadores em educação. Produtivismo acadêmico. Produtividade. Publicações em periódicos. *Habitus* científico.

## ABSTRACT

OLIVEIRA, Lybia Santos de. *The impact of the productivist logic on the training of researchers in education, based on the practice of publishing in Qualified journals*. 2024. 165f Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

This master's dissertation aims to identify the impact of the current productivist logic on the training of researchers in education, based on the practice of publishing in qualified journals. The research focuses on the educational paths and 231 publications of 76 doctoral graduates graduated between 2012 and 2022 in PPGs in the area of education legitimized as academic excellence and supervised by professors classified as excellent in scientific production and training of human resources. Considering the central objective, the source and the nature of the data analyzed, this research is descriptive, documentary and mixed. The epistemic approach, anchored in Bourdieusian praxiology (Bourdieu, 1983), sought to contextualize the history of Brazilian undergraduate programs and the conditions that led to the emergence and consolidation of academic productivism; to understand how the productivist logic has shaped institutional expectations and how this affects academic-scientific practices; and to discuss the impact of the productivist logic on the formation of the scientific habitus of undergraduate students in education. The results analyzed in light of Pierre Bourdieu's theory of practice (1983; 1996; 2001; 2007) demonstrate that, in the current productivist logic, maximizing publications in qualified journals is a strategic practice to increase scientific capital. This practice is generated by the scientific *habitus*, which is shaped throughout academic paths according to the market principles of productivity and efficiency of the contemporary academic-scientific field. The results also suggest that training environments that value and encourage the number of publications in qualified journals from the beginning of the academic career tend to produce highly productive researchers. These researchers, in turn, tend to reproduce the same logic throughout their careers, contributing to the maintenance of the productivist logic in the academic-scientific field, placing training and research in education in contestable territory.

Keywords: Training of researchers in education. Academic productivism. Productivity. Publications in journals. Scientific *habitus*.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição de publicações por egresso .....	80
Tabela 2: Distribuição de publicações por intervalo .....	81
Tabela 3: Distribuição de publicações por <i>Qualis</i> .....	82
Tabela 4: Distribuição de egressos por <i>Qualis</i> .....	83
Tabela 5: Publicações durante o percurso formativo .....	90
Tabela 6: Relação entre produtividade e <i>Qualis</i> .....	92
Tabela 7: Relação entre produtividade e <i>Qualis</i> (ProPEd/Uerj) .....	94
Tabela 8: Relação entre produtividade e <i>Qualis</i> (PPGE/UFMG).....	94

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: PPGs em educação com nota 7 .....	69
Quadro 2: Bolsistas PQ-1A vinculados a PPGs em educação nota 7.....	71
Quadro 3 - Códigos de identificação de egressos de doutorado.....	72
Quadro 4: Período da graduação dos egressos com alta produtividade .....	85
Quadro 5: Período do mestrado dos egressos com alta produtividade .....	86
Quadro 6: Período do doutorado dos egressos com alta produtividade .....	88

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Áreas de formação (graduação).....	77
Gráfico 2: Áreas de formação (mestrado) .....	78

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CTC-ES	Conselho Técnico Científico da Educação Superior
Episteme	Núcleo de Estudo e Pesquisa em Epistemologia e Metodologia das Ciências
FAP	Fundação de Amparo à Pesquisa
IES	Instituição de Ensino Superior
Ipes	Instituição Públicas de Ensino Superior
MCT	Ministério de Ciência e Tecnologia
NE	Não Especificado
PG	Pós-Graduação
PICD	Programa Institucional de Capacitação Docente
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEEs	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
PQ	Produtividade em Pesquisa
ProPEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
Uerj	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	17
1	<b>A PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> BRASILEIRA E O PRODUTIVISMO ACADÊMICO: DESAFIOS E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO QUALISFICADA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO</b> .....	25
2.1	<b>A pós-graduação <i>stricto sensu</i> brasileira: contexto histórico e desafios contemporâneos</b> .....	26
2.2	<b>O produtivismo acadêmico no Brasil: origem, evolução e impactos</b> .....	32
2.2.1	Produtividade e excelência: o impacto dos critérios de avaliação na pós-graduação brasileira .....	35
2.2.2	Impactos do produtivismo acadêmico .....	37
2.2.3	Produtividade e <i>qualidade</i> : desafios e implicações da avaliação da Capes para a formação discente .....	41
3	<b>FUNDAMENTOS DA TEORIA DA PRÁTICA: UMA ABORDAGEM TEÓRICA</b>	45
3.1	<b>A teoria da prática e os seus conceitos-chave</b> .....	46
3.1.1	Entre ações e disposições: explorando o <i>habitus</i> Bourdieusiano .....	48
3.1.2	O campo social na perspectiva Bourdieusiana .....	51
3.1.3	A perspectiva de Pierre Bourdieu sobre o conceito de capital .....	55
4	<b>PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA EMPÍRICA</b> .....	64
4.1	<b>Construção da amostra da pesquisa</b> .....	67
4.1.1	Primeira etapa – PPGS nota 7 .....	68
4.1.2	Segunda etapa – Professores PQ-1A .....	69
4.1.3	Terceira etapa – Relação PPGS e professores PQ-1A.....	70
4.1.4	Quarta etapa – Egressos de doutorado (2012 A 2022) .....	71
4.1.5	Quinta etapa – Organização da amostra de pesquisa.....	72
4.1.6	Sexta etapa – Artigos completos publicados em periódicos.....	73
4.1.7	Sétima etapa – <i>Qualis</i> dos periódicos em que os artigos foram publicados .....	73
4.1.8	Etapa complementar: percurso acadêmico .....	74
4.2	<b>Caracterização da amostra de pesquisa</b> .....	76
4.3.1	Percurso acadêmico .....	76
4.3.2	Publicação de artigos .....	79

4.3.3	Egressos com alta produtividade .....	84
5	<b>PRODUTIVISMO E <i>HABITUS</i> CIENTÍFICO: PERSPECTIVAS BOURDIEUSIANAS NA FORMAÇÃO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO</b>	96
5.1	<b>A formação do <i>habitus</i> científico na atual lógica produtivista: o percurso acadêmico dos egressos em educação</b> .....	96
5.1.1.	Predominância de formação graduada em áreas relativas à educação .....	98
5.1.2	Predominância de instituições públicas de ensino superior.....	99
5.1.3	Curto intervalo entre os níveis de formação e continuidade institucional.....	102
5.1.4	Apoio e financiamento à pesquisa .....	104
5.2	<b>Capital científico na atual lógica produtivista: a prática de publicação em periódicos qualificados</b> .....	106
5.3	<b>Relação entre formação e produtividade: o desenvolvimento de um <i>habitus</i> científico produtivista</b> .....	111
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	118
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	124
	<b>ANEXO I - QUALIS DAS PUBLICAÇÕES</b> .....	130
	<b>ANEXO II - FORMAÇÃO ACADÊMICA/TITULAÇÃO</b> .....	139
	<b>ANEXO III - ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS NO PERÍODO DO DOUTORADO</b> .....	162

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida ao longo do mestrado acadêmico em educação, ao mesmo tempo em que reflete uma fase importante na trajetória de construção do conhecimento científico, que se inicia antes dessa etapa formativa e está longe de se esgotar nela.

O ponto de partida desse percurso nos remete ao contexto em que esta pesquisadora em formação esteve inserida, suas experiências imediatas e suas percepções sobre a realidade observada. Conforme apontado por Minayo (1994, p. 18):

[...] nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas.

Assim, antes de definirmos o objeto desta investigação, tratamos de esclarecer as primeiras indagações e reflexões que despertaram o interesse pela temática do produtivismo acadêmico, bem como o contexto em que essas questões emergiram e motivaram o desenvolvimento desta pesquisa.

A autora desta dissertação se graduou em letras em uma faculdade privada na zona Oeste do Rio de Janeiro. Apesar das limitações de uma faculdade com menor expressão institucional<sup>1</sup>, teve a oportunidade de contar com excelentes professores e um orientador que sempre a motivou para a pesquisa científica.

Após cinco anos de formada, decidiu participar dos processos seletivos para o mestrado acadêmico em educação. Para isso, dedicou-se a entender os critérios de aprovação e classificação descritos nos editais de diversos programas de pós-graduação. No geral, entre as etapas obrigatórias, estavam a apresentação e a defesa de um pré-projeto e o envio do currículo *Lattes* atualizado.

Assim, surgiu a sua primeira inquietação: na maioria dos editais, exigia-se que o pré-projeto apresentado estivesse vinculado ao projeto de pesquisa do orientador e à linha de pesquisa para os quais se candidataria. Em seu entendimento prévio, as linhas de pesquisas já definiam as áreas de investigação que eram priorizadas no programa. Contudo, a exigência de que a proposta de pesquisa estivesse alinhada a um projeto existente se mostrou limitadora, não

---

<sup>1</sup> Quando dizemos "menor expressão institucional", estamos nos referindo ao menor reconhecimento ou prestígio no cenário acadêmico, seja em termos de infraestrutura, recursos disponíveis, produção científica ou reputação no meio educacional. Trata-se de uma noção do senso comum e não se baseia em estudos acadêmicos específicos.

apenas para a exploração de novas temáticas, mas também para o acesso ao programa, principalmente para candidatos externos.

Para ela, a menos que o indivíduo tivesse realizado a graduação na mesma instituição onde está se candidatando para o mestrado – e, portanto, já conhecesse o perfil de alguns dos professores, estivesse inserido naquela esfera de debates, tivesse participado dos grupos de pesquisa como aluno ouvinte ou de iniciação científica –, a compatibilidade entre seus interesses de pesquisa e os projetos de pesquisa vigentes poderia depender mais de uma coincidência do que de uma correspondência natural.

Nesse raciocínio, para candidatos externos – como era o seu caso –, a alternativa seria a de desenvolver um pré-projeto que se orientasse, exclusivamente, por uma daquelas temáticas propostas no edital. Essa alternativa, no entanto, exige que o candidato possua estratégia e agilidade, pois, entre a publicação do edital e a defesa do pré-projeto, há um curto espaço de tempo para escolher um potencial orientador – com base no resumo de seu projeto e no seu perfil curricular – e produzir um plano de trabalho que se alinhe adequadamente a ele, como que em uma produção sob demanda.

A reflexão sobre tais problemáticas a conduziu para a ideia de que as pesquisas científicas nem sempre partem de um debate epistemológico e que elas podem ser influenciadas pelas exigências institucionais, por interesses de orientação e pelos critérios de avaliação e classificação.

A sua segunda inquietação surgiu quando entendeu que candidatos com menor número de produções acadêmicas<sup>2</sup>, incluídas nos currículos, ficavam cada vez mais distantes de uma boa classificação e, por conseguinte, da seleção. Alguns editais restringem mais ainda essa seleção quando consideram as produções dos últimos três anos, impactando a classificação de candidatos que, como ela, decidiram retomar suas atividades acadêmicas após um período maior de inatividade.

Em seu entendimento prévio, tal exigência parecia privilegiar candidatos com perfis específicos – com habilidades, experiências e disponibilidades em manter uma frequência constante de produção acadêmica. Essa percepção a levou a questionar se os critérios de seleção

---

<sup>2</sup> Por "produções acadêmicas", entende-se o conjunto de trabalhos intelectuais realizados no âmbito acadêmico, incluindo, mas não se limitando a artigos publicados em periódicos científicos, capítulos de livros, livros, participação em congressos e apresentação de trabalhos. Nos processos seletivos de programas de pós-graduação, tais produções são frequentemente utilizadas como critérios de avaliação do desempenho e do potencial de pesquisa dos candidatos, sendo valorizadas especialmente as publicações em periódicos classificados em estratos superiores no sistema *Qualis*, no caso do Brasil.

e classificação não estariam em busca de um perfil ideal do estudante de pós-graduação e, conseqüentemente, do pesquisador brasileiro.

Tais inquietações e questionamentos conduziram-na a um posicionamento crítico sobre a produção do conhecimento e a formação de pesquisadores na pós-graduação *stricto sensu* brasileira, fornecendo o impulso necessário para aprofundar o debate sobre o produtivismo acadêmico.

No segundo semestre de 2021, ela decidiu se candidatar ao Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj). Ao revisar o edital do programa, identificou, na linha de pesquisa “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura”, um projeto que investigava os aspectos da produção bibliográfica em educação, coordenado pela doutora em educação professora Siomara Moreira Vieira Borba.

Diante desse achado, dedicou-se a conhecer mais sobre a referida pesquisadora e observou que suas produções abordavam o processo de institucionalização da pesquisa educacional, bem como a produção do conhecimento em educação. Além disso, notou que seus orientandos produziam pesquisas sobre o financiamento e a avaliação, o sentido da educação, a produção acadêmica em educação e o produtivismo acadêmico. Essa consonância entre os temas de interesse da professora Siomara Borba (e de seu grupo de pesquisa) e suas próprias inquietações acadêmicas a motivou a prosseguir com a candidatura ao referido programa.

Após ser admitida no ProPEd, dedicou-se às atividades do curso e se engajou nas discussões do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Epistemologia e Metodologia das Ciências (Episteme). Imersa nas questões que permeiam a formação do pesquisador em educação e nos debates contemporâneos sobre as produções acadêmicas, ela foi refinando não apenas o seu interesse de pesquisa, mas também a sua compreensão sobre essa prática científica.

Nesse contexto, compreendeu que, embora um problema da vida prática, como o que fora relatado, seja, de fato, um ponto de partida, existe um caminho rigoroso a ser percorrido até que se chegue a um conhecimento científico.

De acordo com Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2010), a pesquisa científica é organizada em torno de objetos construídos e estes não têm nada em comum com a percepção ingênua da realidade. Logo, a construção do objeto de pesquisa deve ser entendida como um processo de tratamento teórico pelo qual a realidade aparente é transformada em objeto a ser conhecido (Borba; Valdemarin, 2010).

Esse tratamento teórico é realizado por meio do método científico, uma interrogação lógica e sistemática dos aspectos da realidade, que conectam o teórico e o empírico (Deslandes, 2002; Minayo, 2014). Nesse sentido, o método científico permite que a teoria seja testada e

refinada pela evidência empírica, ao mesmo tempo em que os dados empíricos sejam interpretados à luz da teoria, transformando a realidade social em objeto de conhecimento científico.

O primeiro passo desse movimento científico é delimitar a área de interesse através da problematização (Deslandes, 2002). Conforme explicitado por Triviños (1987, p. 96),

[...] será na formulação do problema onde a concepção teórica do estudioso ficará mais claramente estabelecida. E não só ela, mas também os objetivos, as hipóteses e/ou questões de pesquisa e, fundamentalmente, os métodos e técnicas que se empregarão na análise e interpretação das informações reunidas.

Em suma, a formulação do problema de pesquisa indica o caminho que o pesquisador pretende percorrer, a fim de se chegar à dinâmica do objeto investigado, sua estrutura e suas especificidades. E é a partir desse entendimento que apresentamos, a seguir, a problematização desta pesquisa.

A pós-graduação (PG) *stricto sensu* no Brasil é um espaço destinado à formação de pesquisadores e ao desenvolvimento de pesquisas de alto nível, capazes de impulsionar o avanço da ciência e da tecnologia no país. Especificamente, na área da educação, ela representa o epicentro da produção de conhecimento científico, sendo praticamente o único espaço dedicado à produção de pesquisas (Capes, 2019).

Como componente do sistema de ensino superior, a PG *stricto sensu* engloba os cursos de mestrado e doutorado, caracterizando-se por sua natureza acadêmica e científica, e tendo como principal objetivo o aprofundamento da formação científica. O mestrado acadêmico visa à formação de profissionais tanto para a docência superior quanto para a pesquisa, enquanto o doutorado se concentra na formação voltada à pesquisa em uma área específica da ciência (Capes, 2020).

Desde sua regulamentação<sup>3</sup>, porém, a PG brasileira tem sido um campo de intensas disputas e desafios, marcada por uma série de inflexões ao longo de sua trajetória, conforme observado por Bianchetti e Fávero (2005). Essa jornada sinuosa reflete os variados contextos históricos e os diversos fenômenos que atravessaram esse sistema de ensino. Um desses fenômenos é o produtivismo acadêmico<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> A pós-graduação brasileira foi conceituada e regulamentada em 1965 através do Parecer nº 977/65. Esse Parecer teve como relator o professor Newton Lins Buarque Sucupira (atualmente, o documento é conhecido como Parecer Sucupira) e foi fundamental para a construção conceitual dos cursos de pós-graduação, orientando sua configuração e institucionalização (Martins, 2018).

<sup>4</sup> Destacamos que, ao longo desta pesquisa, optamos por empregar o termo produtivismo *acadêmico* mesmo ao fazer referência ao espaço *acadêmico-científico*. Esse critério foi estratégico, considerando o enfoque de nossa investigação, fundamentada na teoria sociológica de Pierre Bourdieu. Quando nos referimos ao espaço *acadêmico-*

O produtivismo acadêmico é definido por Sguissardi (2010) como derivado de iniciativas de controle e regulação, sendo elas oficiais ou não, e caracterizado pela valorização exacerbada da quantidade de produções acadêmico-científicas em detrimento da qualidade, formação e bem-estar dos pesquisadores.

A sua origem remonta aos anos 1950, nos Estados Unidos, quando professores universitários começaram a se sentir pressionados a publicar suas pesquisas, de acordo com as regras estabelecidas pelos órgãos financiadores, para que suas carreiras não definhassem, tornando-se, mundialmente, conhecida pela expressão *publish or perish* (publique ou pereça) (Sguissardi, 2010).

Frequentemente associado a uma mentalidade de "mais é melhor", esse fenômeno se torna especialmente relevante em contextos em que o sistema educacional é permeado pela racionalidade neoliberal. Essa racionalidade, conforme delineada por Dardot e Laval (2016), estabelece uma norma de vida fundamentada na competição mercadológica, influenciando as relações sociais e a maneira como as pessoas vivem e se percebem.

Assim, sob a influência de uma racionalidade cada vez mais alinhada aos valores e às regras do mercado, indivíduos e instituições competem por classificações de excelência e posições privilegiadas nos *rankings* de desempenho, maximizando os resultados quantificáveis da produção científica.

Nesse cenário, a colaboração e o compartilhamento muitas vezes são suplantados pela busca individual de mérito e visibilidade, tal como no empreendedorismo. Como consequência, as verdadeiras prioridades da pesquisa científica passam a ser distorcidas, levando pesquisadores a focar na produção em larga escala, comprometendo a qualidade e a relevância do trabalho para a Ciência e para a sociedade em geral.

No Brasil, esse fenômeno se tornou evidente em meados da década de 1990. De acordo com Bianchetti e Valle (2014), foi nessa época que a educação formal brasileira se expandiu como um todo e os programas de pós-graduação (PPGs) passaram a ser submetidos a mudanças estruturais que, a contar desse momento, passaram a estimular práticas cada vez mais condizentes às formas, aos objetivos e às finalidades da lógica de mercado (Trein; Rodrigues, 2011).

---

*científico*, evocamos a noção de campo, um espaço social, uma estrutura simbólica – “uma heurística epistemológica e metodológica”, conforme apontado por Thomson (2018, p. 129) –, e não um espaço tangível. No entanto, quando nos referimos ao fenômeno em questão, preferimos utilizar o termo produtivismo *acadêmico*, ao invés de *acadêmico-científico*, pois além de ser o mais utilizado na literatura especializada, entendemos que a palavra “acadêmico” captura de maneira mais objetiva a dinâmica de um ambiente institucionalizado de ensino superior.

Entre tais mudanças, destaca-se a de prioridades, que anteriormente estavam centradas na formação docente e foram deslocadas para a pesquisa. Essa alteração, introduzida no novo modelo de avaliação da PG *stricto sensu* no biênio 1996/1997 e consolidada nos triênios subsequentes pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), provocou uma ênfase excessiva na quantidade de produção, resultando no que Kuenzer e Moraes (2005, p. 1348), denominaram: "um verdadeiro surto produtivista".

Em razão disso, pesquisadores críticos de diversas áreas do conhecimento passaram a se debruçar nas consequências do produtivismo acadêmico. Entre os estudos e os debates consultados na literatura, destacam-se as temáticas que discutem o impacto desse fenômeno no trabalho/bem-estar docente (De Farias Júnior, 2020; Figueiredo; Da Silva; Santana, 2020; Goulart; Antunes, 2020) e as que discutem as suas repercussões na produção do conhecimento e na qualidade das pesquisas (Bianchetti; Zuin; Ferraz, 2018; Tonieto; Consalter; Fávero, 2019; Moura; Borba, 2021). No entanto, ainda são escassas as pesquisas que tratam desses efeitos, especificamente, no processo formativo de mestres e doutores brasileiros.

Ao compreendermos que a modalidade *stricto sensu* da PG em educação é praticamente o único espaço para a produção de pesquisas da área, além de ser o ambiente no qual se espera formar os pesquisadores de alto nível no país – principalmente no nível do doutorado –, conforme já mencionado, questionamo-nos: qual o impacto da lógica produtivista na formação dos pesquisadores em educação?

Conscientes das dificuldades em dimensionar esse impacto, entendemos que era necessário determinar um caminho que nos permitisse abordar essa questão de forma tangível. À medida que avançamos em nossos estudos e reflexões, tornou-se evidente que as repercussões o produtivismo não afetavam apenas docentes e pesquisadores, mas todos os agentes<sup>5</sup> inseridos no campo acadêmico-científico<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> O termo "agente" está sendo empregado em conformidade com a perspectiva bourdieusiana. Segundo a teoria do sociólogo francês, os agentes são indivíduos, grupos de indivíduos e instituições que operam em um campo social específico. Esses agentes possuem um grau variável de autonomia e capacidade de agência dentro das estruturas sociais em que estão inseridos. Ao adotarmos essa perspectiva, declaramos nosso posicionamento epistemológico, entendendo que pesquisadores, docentes, alunos e instituições, enquanto participantes ativos do campo acadêmico-científico em educação, não são nem produtos passivos das estruturas sociais e das relações de poder que permeiam esse campo, nem totalmente independentes delas (Bourdieu, 2021).

<sup>6</sup> O conceito de "campo" na teoria de Pierre Bourdieu se refere a um espaço social estruturado no qual os agentes competem e colaboram na busca de diferentes formas de capital, como prestígio, reconhecimento e recursos (Bourdieu, 2021). Quando utilizamos o termo "campo acadêmico-científico", estamos nos referindo ao espaço onde ocorrem, entre outras coisas, atividades de pesquisa, ensino e produção de conhecimento científico. Nesse sentido, essa terminologia visa enfatizar não apenas a natureza multidimensional entre as atividades acadêmicas e científicas desse espaço social, mas também as relações de poder, as hierarquias e os sistemas de valores que moldam e influenciam as práticas e as interações dentro desse campo.

Bianchetti e Martins (2018), ao tratarem, especificamente, dos discentes da PG *stricto sensu* no contexto produtivista, confirmam esse entendimento quando afirmam que a condição de permanência desses estudantes ainda é muito pouco explorada, e as poucas pesquisas que tratam desses efeitos e repercussões privilegiam os aspectos psicossociais, como estresse, depressão, ansiedade e *burnout*.

O foco predominante dessas pesquisas revela uma lacuna significativa no entendimento mais amplo do impacto do produtivismo na formação desses pesquisadores. Afinal, conforme observado pelos autores, é durante o processo formativo que esses discentes se defrontam com condições que exigem deles a construção de um novo *habitus*. (Bianchetti; Martins, 2018).

Essa referência à construção de um novo *habitus* durante o processo formativo dos estudantes de PG foi crucial para o direcionamento da nossa pesquisa. O conceito de *habitus*, segundo o sociólogo francês, Pierre Bourdieu (1983), refere-se a um conjunto de disposições internalizadas que orientam as percepções e as ações de um indivíduo em determinado contexto social. Esse conjunto de disposições é moldado pela experiência acumulada dentro do campo social em que o indivíduo está inserido, como normas, valores e hierarquias, influenciando significativamente seus comportamentos, preferências, práticas e visões de mundo.

No contexto da PG *stricto sensu*, a construção de um novo *habitus* está diretamente relacionada às normas, aos valores e às dinâmicas desse novo espaço em que o estudante está inserido e busca permanecer: o campo acadêmico-científico. Assim, quando consideramos a lógica produtivista, entendemos que o processo formativo desses pesquisadores, vai muito além da aquisição de conhecimentos científicos; trata-se da assimilação e internalização de padrões, práticas e normas que são valorizados e incentivados dentro desse espaço.

Em suma, os discentes de PG compreendem rapidamente que há certos perfis, comportamentos e práticas altamente valorizados dentro do campo acadêmico-científico. Eles entendem, muitas vezes de forma intuitiva, que para se manterem e, especialmente, ascenderem nesse ambiente, é fundamental "jogarem o jogo"<sup>7</sup>, assumindo a atual lógica produtivista e alinhando-se às práticas do sistema de mercantilização do conhecimento (Oliveira; Fernandes, 2017).

---

<sup>7</sup> De acordo com Bourdieu (2001), os campos sociais são arenas de competição onde os agentes buscam adquirir diferentes formas de capital, como prestígio, reconhecimento e recursos. As regras do jogo são determinadas pelas normas e pelos valores desse campo, que são internalizados pelos agentes em seu *habitus*. "Jogar o jogo" refere-se, portanto, à adoção de estratégias e comportamentos que são percebidos como vantajosos dentro desse contexto específico.

Nesse contexto, a maximização da produtividade, através de publicações de artigos em periódicos *Qualis-Capes*<sup>8</sup>, autorias ou coautorias de livros e capítulos de livros e participações em eventos acadêmicos, tornam-se fundamentais na construção de um currículo “turbinado” (Bianchetti; Zuin; Ferraz, 2018, p. 99) principalmente na fase do doutorado, “*locus* privilegiado da pesquisa e da produção do conhecimento” (Kuenzer; Moraes, 2005, p. 1351). Essas atividades não apenas agregam valor ao currículo, mas também são indispensáveis e determinantes para o acesso a bolsas de estudo, financiamentos e oportunidades que os destaquem em meio à concorrência e impulsionem suas carreiras acadêmico-científicas.

A partir dessa reflexão teórica, adotamos o seguinte pressuposto: se o *habitus* de um estudante de PG é construído e moldado pelas normas e valores do campo acadêmico-científico, e se esse *habitus* influencia diretamente as suas ações, conseqüentemente, as práticas adotadas por um estudante de PG refletem a lógica produtivista que permeia esse campo, indicando o impacto dela em sua formação.

Destarte, considerando a centralidade da publicação em periódicos qualificados nesse espaço, definimos o nosso objeto de investigação como: o impacto da lógica produtivista na formação de pesquisadores em educação, a partir da prática de publicação em periódicos qualificados. Assim, definimos a questão norteadora desta investigação: como a prática de publicação em periódicos qualificados reflete o impacto da lógica produtivista na formação de pesquisadores em educação?

Para delimitar esse universo, a investigação tratará, especificamente, dos percursos formativos e das publicações de egressos de doutorado titulados entre os anos de 2012 a 2022 em PPGs da área da educação legitimados como de excelência acadêmica<sup>9</sup> e orientados por professores classificados como excelentes<sup>10</sup> na produção científica e na formação de recursos humanos<sup>11</sup>.

---

<sup>8</sup> Um periódico *Qualis-Capes* é um veículo de divulgação científica que passou pelo crivo do sistema *Qualis* da Capes, um sistema de avaliação utilizado para qualificar a produção científica dos programas de pós-graduação, especialmente os artigos publicados em periódicos científicos. Assim, um periódico *Qualis-Capes* é reconhecido como uma publicação científica de qualidade, cujos artigos são considerados relevantes para o avanço do conhecimento em suas respectivas áreas.

<sup>9</sup> PPGs que obtiveram nota 7 (sete) na última Avaliação Quadrienal (2017-2020) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

<sup>10</sup> Professores bolsistas de produtividade em pesquisa (PQ) enquadrados na categoria mais alta da escala (1A) pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

<sup>11</sup> As justificativas para as referidas delimitações da amostra são esclarecidas no capítulo 4.

Nesse “caminho do pensamento”<sup>12</sup> delineado pelo objeto de investigação, adotamos uma discussão epistemológica ancorada na praxiologia de Pierre Bourdieu. Em linhas gerais, a abordagem praxiológica foca na análise das práticas sociais, isto é, nas ações concretas realizadas pelos agentes em seus contextos específicos, considerando tanto a subjetividade quanto as condições sociais objetivas deles (Bourdieu, 1983). Além disso, em uma perspectiva relacional, a praxiologia não se limita aos resultados das práticas sociais, mas também aos processos pelos quais essas práticas são constituídas e perpetuadas, oferecendo uma compreensão significativa sobre a realidade social.

Dentro dessa perspectiva, encontra-se a teoria da prática – ou teoria da ação – de Bourdieu, composta por conceitos como *habitus*, campo e capital – um sistema conceitual robusto e inter-relacionado focado nas práticas sociais (Martins, 2002) que orienta todas as etapas desta pesquisa. Nesse sentido, ressaltamos que a concepção teórico-metodológica desta pesquisa é fundamentada na teoria da prática de Pierre Bourdieu e, por isso, mobilizamos os seus conceitos-chave não apenas como ferramentas analíticas, mas também como princípios orientadores.

Aplicar a teoria da prática em todas as etapas da investigação científica é assumir, entre outras coisas, que esta atividade de pesquisa também é uma prática, e que esta pesquisadora em formação também está inserida no contexto da PG *stricto sensu* em educação. Isso significa que a investigadora não apenas observou e analisou as práticas dos egressos da amostra de pesquisa, mas também reconheceu sua própria posição como agente ativa no campo acadêmico-científico, e que as reflexões propostas nesta investigação estão inseridas no próprio tecido social que está sendo investigado.

Em outras palavras, esta pesquisadora em formação reconheceu que seu próprio *habitus*, pode influenciar tanto a condução da pesquisa quanto a interpretação dos resultados, tornando-se essencial uma constante vigilância (Bourdieu, 1989). Assim, a aplicação da teoria da prática em todas as etapas da pesquisa não apenas enriquece a análise, mas também promove maior transparência e rigor científico.

No que diz respeito à análise em si, ao aplicarmos a teoria da prática, buscamos não apenas investigar os resultados visíveis das práticas dos egressos (*opus operatum*), mas também identificar os processos subjacentes que influenciaram suas escolhas, estratégias e interações dentro do campo acadêmico-científico (*modus operandi*). Dessa forma, objetivou-se, de

---

<sup>12</sup> Minayo (2008), alinhada com a perspectiva habermasiana, utiliza o termo “caminho do pensamento” para se referir à trajetória intelectual e epistemológica que um pesquisador utiliza para investigar um objeto específico.

maneira geral, identificar o impacto da lógica produtivista na formação de pesquisadores em educação, a partir da prática de publicação em periódicos qualificados.

Considerando o objetivo central, ressaltamos que esta investigação possui um enfoque predominantemente descritivo, pois visa capturar e descrever as particularidades do fenômeno produtivismo na prática de publicação em periódicos qualificados (Triviños, 1987; Gil, 1999). Isso inclui a identificação de padrões, tendências, distribuições e características nos dados que foram coletados, diretamente, dos currículos *Lattes* dos participantes, o que define esta pesquisa como documental (Gil, 1999). Ao buscarmos relacionar os aspectos quantitativos da realidade investigada aos seus aspectos qualitativos, a natureza desta pesquisa é definida como mista (Thiollent, 1984; Gatti, 2012).

Os resultados serão analisados à luz da teoria da prática de Pierre Bourdieu (1983; 1996; 2001; 2007) e dos estudos contemporâneos da área da educação que se dedicam à temática do produtivismo acadêmico, como os de Bianchetti, Zuin e Ferraz (2018). Ressaltamos ainda que esta dissertação respeitou os princípios éticos da pesquisa científica garantindo o anonimato dos participantes, bem como o uso responsável dos dados obtidos em seus respectivos currículos *Lattes*.

A partir das especificidades da pesquisa, organizamos esta dissertação em seis capítulos. Neste primeiro, apresentamos as considerações iniciais, em que situamos o leitor no contexto da investigação, apresentamos o problema, o objetivo e as opções metodológicas da pesquisa.

O segundo capítulo, intitulado *A pós-graduação stricto sensu brasileira e o produtivismo acadêmico: desafios e implicações na formação qualisificada de pesquisadores em educação*, apresentamos a revisão bibliográfica da presente investigação. Com isso, contextualizamos a trajetória histórica PG *stricto sensu* no Brasil, destacando as transformações que culminaram no surgimento do produtivismo acadêmico, e exploramos o atual modelo de avaliação da Capes, com foco na formação discente.

No terceiro capítulo, sob o título *Fundamentos da teoria da prática: uma abordagem teórica*, apresentamos os principais conceitos da teoria da prática de Pierre Bourdieu, que nos deram a base teórica necessária para a investigação realizada.

O quarto capítulo, intitulado *Percurso teórico-metodológico da pesquisa empírica*, apresentamos o desenho da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados, a construção e a caracterização da amostra de pesquisa.

No quinto capítulo, sob o título *Produtivismo e habitus científico: perspectivas bourdieusianas na formação de pesquisadores em educação*, apresentamos a análise e a

discussão da pesquisa empírica. Mais especificamente, discutimos como a lógica produtivista tem moldado o *habitus* científico de pesquisadores em formação.

Por fim, no sexto capítulo, referente às considerações finais, sintetizamos os principais achados da pesquisa e, com base na prática de publicações e nos percursos formativos que analisamos e interpretamos, refletimos sobre as implicações da lógica produtivista na formação dos pesquisadores em educação.

Defendemos que esta pesquisa possui dupla relevância científica. Primeiramente, possibilita a compreensão de como as mudanças estruturais, impulsionadas pela lógica produtivista, têm impactado o processo formativo de mestres e doutores em educação no Brasil. Em segundo lugar, no sentido relacional, a pesquisa contribui para o entendimento de como a soma dessas trajetórias, afetadas pela lógica produtivista, tomam corpo, reforçando e perpetuando essa mesma lógica no campo acadêmico-científico.

## 2. A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* BRASILEIRA E O PRODUTIVISMO ACADÊMICO: DESAFIOS E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO *QUALIFICADA* DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO

A experiência brasileira de pós-graduação nos últimos anos é a coisa mais positiva da história da educação superior no Brasil e é também a que tem que ser levada mais a sério.

*Darcy Ribeiro*

As exigências produtivas nos distraem, nos dividem, fragmentam nossos esforços, superficializam nossas produções, aligeiram nossa elaboração, nos confinam ao fazer *em si* nos apartando do *para si*, da reflexão sobre o valor de uso social para a classe trabalhadora dos resultados do que produzimos num cotidiano amesquinhado.

*Eunice Trein e José Rodrigues*

Este capítulo apresenta a revisão bibliográfica da presente investigação, cujo objetivo principal é identificar o impacto da atual lógica produtivista na formação de pesquisadores em educação, a partir da prática de publicação em periódicos qualificados. Considerando as especificidades do objeto de pesquisa, estruturamos o capítulo em duas seções.

Na primeira, contextualizamos a pós-graduação (PG) *stricto sensu* no Brasil, explorando a sua evolução ao longo das últimas décadas. Essa contextualização nos dará base para compreender as transformações que ocorreram nessa modalidade de ensino superior que culminaram no surgimento do produtivismo acadêmico.

Na segunda seção, abordamos o conceito de produtivismo, explorando suas principais características e impactos. Além disso, exploramos o atual modelo de avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com foco particular na formação discente. Esse passo é fundamental para a pesquisa, pois nos permitirá compreender como a lógica produtivista, com sua ênfase exacerbada na quantidade de produções acadêmico-científicas, molda as expectativas

institucionais e a prática acadêmica, e como isso afeta a formação dos futuros pesquisadores em educação.

Assim, a integração dessas duas seções visa fornecer os subsídios teóricos e contextuais para a análise e a discussão da pesquisa empírica que serão apresentados nos capítulos subsequentes.

## **2.1. A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* BRASILEIRA: CONTEXTO HISTÓRICO E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**

A PG no Brasil é definida como parte integrante do ensino superior e representa um estágio avançado de formação acadêmica. Esse nível de ensino, que se realiza após a conclusão da graduação, compreende duas modalidades principais: a PG *lato sensu*, de natureza prático-profissional, voltada para a especialização técnica em áreas específicas do conhecimento, e a PG *stricto sensu*, de natureza acadêmica e de pesquisa, direcionados à formação de professores universitários e de pesquisadores através dos cursos de mestrado e doutorado (Capes, 2020).

Ao tratar das distinções entre essas duas modalidades de PG no Brasil, Saviani (2000) pontua que, enquanto a *lato sensu* foca no ensino para o aprimoramento profissional, utilizando a pesquisa como um recurso auxiliar, a *stricto sensu* foca na pesquisa, com o ensino servindo para apoiar e garantir a qualidade e o desenvolvimento desta. Essa ênfase na pesquisa, portanto, é o que diferencia as duas modalidades. Em razão disso, o autor argumenta que é preferível o uso do termo "programa" ao invés de "curso" para a modalidade *stricto sensu*, refletindo a integração entre ensino e pesquisa, com a pesquisa determinando o objetivo principal a ser alcançado.

Em relação à modalidade *stricto sensu* especificamente, a Capes (2020) explica que a diferença entre a formação em nível de mestrado e a formação em nível de doutorado é que enquanto a primeira visa preparar profissionais para atuarem tanto na docência superior quanto na pesquisa, a segunda se concentra em um nível mais avançado de pesquisa e investigação científica em uma área específica do conhecimento.

Em suma, a PG *stricto sensu* no Brasil é um pilar essencial do sistema educacional e científico do país, promovendo o avanço do conhecimento, o desenvolvimento tecnológico e a formação de pesquisadores de alto nível. Na área da educação, especificamente, é o principal núcleo de produção científica (Capes, 2019). No entanto, é crucial considerar que o paradigma da PG está passando por transformações significativas que influenciam diretamente sua

natureza e seus objetivos. Para compreender melhor essas transformações e suas implicações, é importante contextualizar a trajetória histórica da PG no Brasil.

A trajetória da PG *stricto sensu* no Brasil é marcada por diversas disputas, desafios e inflexões. Desde as primeiras manifestações em favor da criação de um sistema de PG no país, diversos agentes têm se envolvido nos debates sobre os rumos, os objetivos e a natureza desse espaço de formação.

Nesse contexto, ressaltamos que, embora haja movimentos importantes que antecedem a década de 1960, optamos por iniciar nossa contextualização a partir desse período devido à sua relevância na estruturação formal da PG no Brasil. Esse foi um momento em que se consolidaram importantes políticas educacionais e acadêmicas, além de marcos regulatórios que definiram os contornos da PG *stricto sensu*.

A década de 1960 representa um período de transição e transformação para o ensino superior brasileiro, moldado por um cenário político turbulento, mudanças econômicas importantes e uma sociedade em busca de modernização e justiça social. Destacam-se, nesse período, o ativismo de docentes, estudantes e pesquisadores que visavam à reforma do sistema universitário vigente; a criação de universidades e a federalização de diversas escolas superiores, que aglutinaram instituições anteriormente isoladas; o regime militar que, ao lado de medidas repressivas, implementou políticas modernizadoras e de financiamento voltadas para o desenvolvimento científico e tecnológico; a definição e a regulamentação da PG brasileira, especialmente com o Parecer nº 977/65; e a Reforma Universitária de 1968, que introduziu mudanças significativas na estrutura e funcionamento das universidades, incluindo a institucionalização de antigas reivindicações para a PG *stricto sensu* (Schwartzman, 1979; Balbachevsky, 2005; Cury, 2005; Kuenzer; Moraes, 2005; Martins, 2018).

É importante salientar que, nesse contexto de intensas transformações e acontecimentos, a PG *stricto sensu* emerge como uma resposta estratégica às necessidades do ensino superior brasileiro. Com a expansão de universidades no país, a carência de docentes qualificados tornou-se evidente, impulsionando a criação e o desenvolvimento da pós-graduação. O principal objetivo desse nível de ensino, portanto, era suprir tal demanda, formando profissionais capazes de elevar a qualidade do ensino e da pesquisa no país, e assim, contribuir para o desenvolvimento nacional.

Durante a década de 1970, a PG brasileira experimentou a fase de expansão e o início de sua consolidação. Um marco desse período foi a criação do I Plano Nacional de Pós-Graduação (IPNPG) para o período de 1975 a 1979, que estabeleceu as diretrizes para expandir

e organizar a PG no país. Para que as metas desse Plano pudessem ser alcançadas, diversas medidas foram implementadas, e a Capes assume um papel fundamental nesse processo.

Kuenzer e Moraes (2005) destacam algumas de suas ações, como os programas de concessão de bolsas para alunos em tempo integral e a extensão do Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD). Saviani (2000) explica que o PICD, implantado em 1976, por exemplo, permitia que professores universitários se dedicassem integralmente a programas de mestrado ou doutorado sem comprometer os seus salários. Além disso, a Capes incentivou a criação de Associações Nacionais por área de conhecimento, fortalecendo as comunidades acadêmicas. Essas iniciativas resultaram na significativa expansão dos cursos de PG e na formação de um expressivo quadro de recursos humanos qualificados, principalmente docentes para a PG, contribuindo para a consolidação desse componente vital do sistema educacional brasileiro.

Outra medida importante para a consolidação da PG brasileira foi o desenvolvimento de um sistema de avaliação e acompanhamento da PG promovido pela Capes. Esse modelo, que começou a ser implementado em 1976 e se aprimorou ao longo dos anos, embora objetivasse o aumento de vagas e titulações nos cursos de mestrado e doutorado visando à capacitação docente para o ensino superior (Martins, 2018), servia para orientar a distribuição de bolsas de estudos e, por isso, seu processo avaliativo se concentrava na produção científica dos pesquisadores (Balbachevsky, 2005).

De acordo com Saviani (2000), a PG brasileira se consolida no início da década de 1980, um período marcado por uma série de crises econômicas e políticas que impactaram o financiamento e a expansão do sistema de pós-graduação. Em meio a esse cenário, foi criado o II PNPG (1982-1985) que, de acordo com Martins (2018), se distanciou das estratégias expansionistas do plano anterior e passou a focar na eficiência e qualidade. Para que isso pudesse ser alcançado, a Capes consolidou seu sistema de avaliação aprimorando suas técnicas de obtenção de dados, criando comissão de especialistas e implementando a prática de visitas aos programas (Kuenzer; Moraes, 2005). Esse processo respondia estrategicamente às dificuldades econômicas da época e garantia que os recursos fossem distribuídos de maneira eficiente, estabelecendo uma correlação entre desempenho e sucesso (Balbachevsky, 2005).

No final dos anos 1980, o Brasil passava por uma fase delicada de transição política e de busca por estabilidade econômica. O III PNPG (1986-1989) foi estabelecido nesse contexto, alinhado ao I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, e seu objetivo era fortalecer a autonomia nacional através da formação de cientistas capacitados para impulsionar a ciência e tecnologia do país (Capes, 2005). De acordo com Kuenzer e Moraes

(2005), para o cumprimento desse objetivo, o III PNPG priorizou a pesquisa nas universidades e buscou integrar a PG ao sistema de ciência e tecnologia, destacando seu papel no desenvolvimento nacional. Apesar dessas medidas, segundo as autoras, a tradição da PG brasileira permanecia predominantemente voltada para a docência.

A década de 1990 foi marcada por novos obstáculos políticos e econômicos, como a implementação de políticas neoliberais, inflações elevadas e instabilidade econômica. Nesse contexto, a qualidade da PG brasileira se tornou uma preocupação crescente.

É importante ressaltar que, nessas circunstâncias, uma série de fatores, incluindo a questão orçamentária, impediu a formulação do IV PNPG. No entanto, com base nas discussões e recomendações desenvolvidas ao longo do ano de 1996, a diretoria da Capes conseguiu implementar algumas mudanças importantes (Capes, 2005). Entre essas mudanças, destaca-se o novo processo de avaliação dos programas de pós-graduação (PPGs).

De acordo com Kuenzer e Moraes (2005), os paradigmas da avaliação existentes na época encontravam-se esgotados apresentando, portanto, ineficiência quanto à capacidade de medir a qualidade dos programas. Balbachevsky (2005) corrobora essa informação destacando que na avaliação realizada em 1996, quatro em cada cinco programas foram classificados como excelentes, indicando que o modelo vigente havia perdido a sua função discriminadora. Nesse sentido, conforme apontado por Hostins (2006), a nova sistemática desenvolvida para o processo de avaliação foi elaborada sob a ideia de que era necessário introduzir indicadores de desempenho que pudessem traduzir os níveis de concorrência e competitividade entre os programas.

Sendo assim, foi implementado em 1998 um novo modelo de avaliação para o biênio 1996/1997 (Kuenzer; Moraes, 2005). Priorizando a produção científica e a pesquisa, essa reformulação provocou uma inversão em relação à abordagem anterior, que estava mais centrada na docência. Isso implicou, entre outras coisas, na mudança de foco, que antes era nos cursos de mestrado e doutorado, para os programas como um todo, com atenção especial às linhas de pesquisa, projetos e produtos de pesquisa. Além disso, a inserção social e a internacionalização tornaram-se fatores importantes na distinção entre os programas de excelência.

É importante ressaltar que esse novo modelo de avaliação, embora tenha sido amplamente reconhecido por induzir uma concepção positiva da PG como *locus* da pesquisa e produção do conhecimento, também teve seus aspectos negativos. Entre eles, o mais polêmico foi a pressão excessiva sobre os programas para produzirem resultados mensuráveis em curto

prazo, levando à priorização da quantidade em detrimento da qualidade (Kuenzer; Moraes, 2005; Balbachevsky, 2005).

A evolução da PG *stricto sensu* no Brasil nas duas últimas décadas reflete um período de adaptação às demandas e tendências globais, e mesmo tendo avançado significativamente nos últimos anos, ainda persistem alguns desafios importantes.

Em 2005, o lançamento do V PNPG (2005-2010) reforçou a importância de alinhar a PG aos desafios do desenvolvimento sustentável, inovação e inclusão social. Seus principais objetivos foram o fortalecimento das bases científicas, tecnológicas e de inovação, a formação de docentes para todos os níveis de ensino, e a preparação de profissionais para atuarem em diversos setores além do acadêmico (Capes, 2005). Além disso, o Plano propôs estimular a cooperação internacional e a formação de recursos humanos no exterior através do intercâmbio de alunos e professores, a realização de projetos de pesquisa conjuntos e estágios no exterior, visando aprimorar e internacionalizar o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

Segundo Hostins (2006), as políticas de cooperação internacional implicam em garantir que os programas brasileiros sejam comparáveis aos melhores programas estrangeiros, considerando indicadores comuns e específicos para cada área. A autora ainda ressalta que a busca pela comparabilidade internacional é uma discussão contínua, refletindo diferentes interesses nas comissões e associações de pesquisa.

No que diz respeito à avaliação da PG, o V PNPG defende uma avaliação baseada na excelência dos resultados, considerando a relevância e o impacto das atividades dos programas não apenas no âmbito acadêmico, mas também nos setores empresariais e na sociedade como um todo. A proposta inclui indicadores que medem a produção científica e tecnológica e sua interação com o setor empresarial e com a inovação (Capes, 2005).

A década de 2010 marcou um período de grande otimismo e expectativas para o Brasil, impulsionado por uma visão ambiciosa de se posicionar como uma potência emergente e uma das principais economias globais. Esse clima positivo foi alimentado por uma série de fatores, incluindo o crescimento do setor agrário, a significativa descoberta do "pré-sal" e as mudanças demográficas que indicavam um novo panorama socioeconômico para o país (Capes, 2010).

Nesse cenário de euforia e perspectivas auspiciosas, o VI PNPG (2011-2020) reconhece a pesquisa como núcleo da PG e propõe um modelo de inovação conhecido como "tríplice hélice", que consiste na interação entre universidades, Estado e empresas, para formar uma Agenda Nacional de Pesquisa organizada em temas, de acordo com sua relevância para o país e oportunidades futuras. Com a participação de agências de fomento, a proposta é que essa

agenda, como matéria de políticas públicas, conduza a ações induzidas e a parcerias estratégicas entre os setores público e privado.

Nesse contexto, segundo Trevisol, Fávero e Almeida (2019, p. 305) “o pêndulo da pesquisa científica passou a apontar para as produções que tendem a praticidade produtivista”, transformando o *ethos* da PG, que antes era alicerçado no bem comum, em um *ethos* alicerçado na rentabilidade e competitividade. Os autores ainda argumentam que o discurso do utilitarismo se tornou tão amplamente aceito na área acadêmica que, no âmbito do VI PNPG, a pesquisa passou a ser considerada estratégica para posicionar o país nos mesmos patamares de competitividade internacional e a PG, como *lócus* da pesquisa, se transforma em peça-chave para esse empreendimento.

Os estudos de Azevedo, Oliveira e Catani (2016) enriquecem essa discussão ao destacarem os potenciais desafios da preferência por pesquisas voltadas para inovação e tecnologia em detrimento de áreas menos rentáveis:

A partir da concepção de que o mundo da produção se encontra ingressando na quarta revolução, o campo do poder (o Estado) e as agências de fomento à pesquisa e à pós-graduação formulam políticas e publicam editais que priorizam as chamadas ciências naturais, criadoras de tecnologias, invenções e inovações materiais, em desprezo às Humanidades, com o propósito de obter vantagens competitivas no mundo da produção de mercadorias (Azevedo; Oliveira; Catani, 2016, p. 786).

Além dos desafios mencionados pelos autores, o próprio Plano reconhece e destaca uma série de distorções enfrentadas pelo SNPG no curso dos anos. Entre elas, estão a hegemonia de critérios das ciências exatas e naturais; o *taylorismo* intelectual e a pressão pela produção em massa; a avaliação inadequada das áreas profissionais e aplicadas; e a periodicidade curta da avaliação (Capes, 2010).

Em suma, a trajetória da PG *stricto sensu* no Brasil é marcada por um complexo tecido de eventos e disputas que moldaram sua evolução ao longo das décadas. Desde os debates ideológicos iniciais, que definiram as bases políticas e educacionais, até as políticas modernizadoras e as demandas contemporâneas por inovação e competitividade global, a PG brasileira passou por um processo contínuo de adaptação e transformação. Na próxima seção, exploraremos como o produtivismo acadêmico emergiu e se consolidou nesse contexto.

## 2.2. O PRODUTIVISMO ACADÊMICO NO BRASIL: ORIGEM, EVOLUÇÃO E IMPACTOS

O produtivismo acadêmico é definido como um fenômeno decorrente de iniciativas de controle e regulação, sejam elas oficiais ou não, que se caracteriza pela valorização exacerbada da quantidade de produções acadêmico-científicas em detrimento da qualidade e relevância dessas produções (Sguissardi, 2010).

No Brasil, o produtivismo acadêmico começou a ser percebido e criticado entre as décadas de 1970 e 1980. Em 1978, por exemplo, o professor e sociólogo Maurício Tragtenberg já denunciava a “política de painelas” nos corredores das universidades e a publicação a qualquer preço, como medida para o sucesso (Tragtenberg, 2002). Um pouco mais tarde, na década de 1980, o professor Gérard Lebrun também publicava no jornal *Folha de São Paulo* suas críticas em relação aos critérios daquilo que chamou “rentabilidade” acadêmica, demonstrando-se preocupado com o critério de avaliar o docente a partir de suas produções e participações em colóquios (Lebrun, 2012).

Nesse mesmo período, ocorreu o que os autores Bianchetti, Zuin e Ferraz (2018, p. 59) classificam como um episódio paradigmático que marcou a história brasileira do *publish or perish*. Na década de 1980, a Universidade de São Paulo (USP) implementou uma avaliação de produtividade docente que resultou na publicação de uma lista de “improdutivos” pela *Folha de São Paulo* em 1988.

Essa medida, que visava promover a excelência acadêmica, gerou uma significativa repercussão midiática e acadêmica. Marilena Chauí, filósofa e professora da USP, criticou fortemente a divulgação dessa lista em seu ensaio de 1989, condenando a alcunha de “improdutivos” como uma etiqueta desqualificadora, especialmente para os professores das Humanidades. Chauí (1989) questionou os critérios quantitativos de avaliação adotados pela universidade e argumentou que a medida não considerou adequadamente a diversidade de atividades acadêmicas e as especificidades das áreas de conhecimento.

Esse episódio evidenciou a pressão que já começava a existir no meio acadêmico em relação à produtividade e à publicação de trabalhos científicos, e levantou questões sobre a forma como a avaliação da produtividade acadêmica pode impactar a reputação e a carreira dos professores, bem como a própria dinâmica da universidade e das relações entre os acadêmicos.

Metaforicamente, aquele *publish or perish*, que já circundava a educação superior brasileira, recebeu da USP o convite formal para a sua entrada, pois, segundo Bianchetti, Zuin e Ferraz (2018, p. 60),

[...] a partir desses levantamentos, medidas burocrático-racionalizadoras foram tomadas, entre elas a alocação de partes do orçamento das unidades de acordo com a produção dos docentes, desencadeando um processo que estruturou as bases para a exacerbação do produtivismo e da competitividade nas Instituições de Ensino Superior (IES), mas que gradativamente vai se tornar modelo para o conjunto das universidades.

Desse modo, ao encontrar um terreno favorável na PG, essa lógica foi se enraizando sutilmente, gerando muitos impactos e ganhando novas dimensões. Bianchetti e Valle (2014) ressaltam que, a partir desse período, a educação formal brasileira se expande e os PPGs passam a ser submetidos a mudanças profundas em suas formas de gestão que afetaram os pesquisadores e a própria produção do conhecimento.

De acordo com Kuenzer e Moraes (2005), foi no final da década de 1990, com a implantação de um novo modelo Capes de avaliação da PG *stricto sensu* – introduzido para o biênio 1996/1997 –, que se valoriza, prioritariamente, a produção científica, provocando a exacerbação quantitativista. Desde então, diversas iniciativas têm moldado e direcionado a PG brasileira, enquadrando os programas em um modelo indutor, heterônomo e permeado pela competitividade, com profundas repercussões no trabalho e na vida dos envolvidos (Bianchetti, Zuin e Ferraz, 2018).

Esse impulso, gerado no final da década de 1990, foi um reflexo de diversas condições que ocorreram sequencialmente e paralelamente durante esse período. Entre elas, destacam-se o aumento exponencial do número de pesquisadores, docentes e estudantes após uma fase de grande expansão da PG *stricto sensu*; restrições orçamentárias, altas taxas de inflação e a instabilidade econômica no país; e a implantação de políticas neoliberais com os seus ideais de produtividade e eficiência, conforme apontado na seção anterior.

Nesse contexto, de acordo com Bertonha (2009), surgiu uma necessidade crescente de encontrar mecanismos eficientes para a distribuição de recursos e bolsas, o que culminou em um novo modelo de avaliação, introduzido pela Capes no final da década de 1990, e a adoção de indicadores de desempenho, predominantemente, quantificáveis. A partir dessas novas métricas, tornou-se possível mensurar a quantidade de publicações, o impacto das pesquisas nos *rankings* nacionais e internacionais e outros parâmetros mensuráveis, facilitando a avaliação e a comparação entre programas e pesquisadores (Bianchetti; Zuin; Ferraz, 2018).

Como resultado dessa avaliação, programas foram descredenciados, outros rebaixados e alguns reclassificados, o que gerou, segundo Bianchetti, Zuin e Ferraz (2018), um impacto de alta magnitude na comunidade acadêmica e um divisor de águas na PG *stricto sensu*. Esses índices não apenas facilitaram a gestão dos recursos escassos, mas também moldaram o comportamento e as prioridades de programas e pesquisadores, orientando-os para uma lógica

de produtividade que valoriza a quantidade de publicações e outros indicadores de desempenho quantificáveis.

Em outras palavras, os critérios de qualidade, predominantemente quantitativos, usados nas avaliações da Capes, desde então, não apenas oferecem uma base objetiva para medir e comparar programas e pesquisadores, mas também garantem que os mais bem avaliados sejam formalmente reconhecidos pela excelência. Além disso, é com base nos resultados dessas avaliações que se organizam o direcionamento de recursos e a concessão de bolsas.

Assim, ao definir os padrões de qualidade e excelência, e estabelecer as diretrizes para a distribuição de recursos e concessões de bolsas conforme esses critérios, a Capes atua como um mecanismo indutor e regulador da PG brasileira, moldando suas regras, práticas e valores. Nesse processo, a Capes exerce uma influência significativa sobre as prioridades e estratégias dos programas e dos pesquisadores, promovendo uma cultura acadêmica marcada pela competitividade e eficiência, alinhada com a lógica de mercado.

Esse entendimento lança luz sobre o nosso posicionamento em relação à temática do produtivismo acadêmico. Nesta pesquisa, esse fenômeno é compreendido como um reflexo das transformações mais amplas da sociedade sob a lógica neoliberal. Não cabe aqui nos aprofundar no conceito de neoliberalismo, mas é fundamental considerar como esse “sistema normativo” se estendeu a todas as esferas da vida (Dardot; Laval, 2016), inclusive ao ambiente acadêmico-científico, remodelando suas práticas, valores, relações e até mesmo as subjetividades de seus agentes.

Concordamos com Dardot e Laval (2016) quando dizem que o que está em jogo com o neoliberalismo é a forma de nossa existência, ou seja, como somos levados a nos comportar e a nos relacionar com os outros e conosco:

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

Desse modo, para os autores, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, o neoliberalismo é uma racionalidade. Isso significa que ela não se restringe às ações dos governantes e seus agentes, mas permeia a conduta dos governados, que adotam, através de ações, discursos e dispositivos, o modelo de mercado como padrão de subjetivação e a competição generalizada como norma de conduta, influenciando, portanto, suas relações interpessoais e até mesmo a maneira como se percebem e se autoavaliam (Dardot; Laval, 2016).

No contexto acadêmico-científico, uma das manifestações da racionalidade neoliberal é através do produtivismo acadêmico, onde há uma crescente valorização na quantificação da produção científica como meio de competir por recursos, oportunidades e reconhecimentos. Ou seja, “ele estende a lógica do mercado muito além das fronteiras estritas do mercado, em especial produzindo uma subjetividade ‘contábil’ pela criação de concorrência sistemática entre indivíduos” (Dardot, Laval, 2016, p. 30).

Por meio de sistemas normativos fundamentados na produtividade e eficiência mercadológicas, as percepções dos indivíduos são afetadas, levando-os à crença de que o reconhecimento, a excelência e o sucesso são medidos e alcançados através da maximização de produtos acadêmico-científicos. Como consequência, deflagra-se um movimento de pressão e concorrência, gerando práticas e relações desastrosas ao ambiente e à produção do conhecimento científico.

A seguir, abordaremos em mais detalhes os processos e os critérios de qualidade e excelência utilizados nas avaliações dos programas acadêmicos, a fim de elucidar como esses parâmetros de produtividade e eficiência são estabelecidos.

### 2.2.1. PRODUTIVIDADE E EXCELÊNCIA: O IMPACTO DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

A avaliação do SNPG que, atualmente, é conduzida pela Diretoria de Avaliação da Capes tem como objetivo assegurar e manter a qualidade da PG brasileira e a identificação de assimetrias regionais ou de áreas do conhecimento (Capes, 2014). As avaliações dos programas regulares, ou seja, dos cursos em funcionamento, são realizadas periodicamente e organizadas por área do conhecimento. Atualmente, são 50 (cinquenta) áreas submetidas a uma avaliação quadrienal composta de critérios e quesitos básicos prescritos pelo Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES).

Após a avaliação, cada programa recebe uma nota, na escala de 1 (um) a 7 (sete). No modelo atual, os programas que possuem apenas o curso de mestrado devem ter nota igual ou superior a 3 (três) para se manter em funcionamento; os programas que possuem doutorado, nota igual ou superior a 4 (quatro); e os programas que possuem mestrado e doutorado, nota igual ou superior a 4 (quatro) para que os dois cursos continuem funcionando – caso recebam a nota 3 (três), o curso de doutorado será desativado (Capes, 2018).

Os processos e os resultados dessa avaliação são constituídos pelo conjunto de três partes: Documentos de Área, Relatórios de Avaliação e Fichas de Avaliação. Os Documentos

de Área são elaborados pelas próprias áreas e aprovados pelo CTC-ES. Neles, constam, basicamente, as considerações atuais e as considerações sobre o futuro da área. Os Relatórios de Avaliação são documentos elaborados pelos próprios programas contendo as informações relativas ao quadriênio, incluindo dados sobre discentes, disciplinas, docentes, egressos, financiadores entre outros.

Já as Fichas de Avaliação (e seus anexos) são os documentos técnicos que, divididos por Área e homologados pelo CTC-ES, são preenchidos pelos membros da Comissão de Avaliação de Área e dão base para a produção de seus pareceres. Nelas, constam um conjunto de itens de avaliação agrupados em quesitos gerais. Atualmente, são três quesitos – “Programa”, “Formação” e “Impacto na sociedade” – e em todos eles consta algum critério de produtividade. Embora tais indicadores sejam comuns a todas as áreas de avaliação, recebem ajustes diferenciados baseados nos pesos e critérios estabelecidos por cada uma dessas áreas (Capes, 2020).

No que se refere à avaliação da produção científica dos PPGs, a Capes utiliza o sistema *Qualis* Periódicos<sup>13</sup>. Através das informações coletadas no módulo Coleta, da plataforma Sucupira<sup>14</sup>, esse sistema certifica, indiretamente, a qualidade dos artigos e outras formas de produção, a partir da análise e da estratificação dos seus veículos de divulgação, utilizando critérios de qualidade como relevância, impacto e reputação (Capes, 2023a). No modelo atual de avaliação, os periódicos são classificados em uma escala que vai do estrato A1 (o mais elevado) ao estrato C (o mais baixo). O *Qualis* Periódicos desempenha um papel crucial na avaliação dos PPGs, influenciando a nota atribuída a cada programa e a percepção da qualidade da produção científica dos pesquisadores e dos programas.

O CNPq, através da plataforma *Lattes*<sup>15</sup>, integra dados de currículos, grupos de pesquisa, instituições e pesquisa em um único sistema de informações. Em relação aos currículos, especificamente, a plataforma, através do módulo Currículo *Lattes*<sup>16</sup>, reúne

---

<sup>13</sup> O sistema *Qualis*, criado em 1998, é uma referência no meio acadêmico para a classificação dos periódicos utilizados pelos PPGs na divulgação da produção intelectual de professores, pesquisadores e estudantes. Esse sistema atende às necessidades específicas do sistema de avaliação, analisando a qualidade das publicações científicas (Capes, 2005).

<sup>14</sup> <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.jsf>.

<sup>15</sup> <https://lattes.cnpq.br/>.

<sup>16</sup> O Currículo *Lattes* é um sistema desenvolvido pelo CNPq que funciona como uma base de dados de currículos de pesquisadores brasileiros. Surgiu da necessidade de padronização e organização das informações curriculares para avaliação acadêmica, seleção de consultores e geração de estatísticas sobre a pesquisa científica no Brasil. Iniciou-se nos anos 80 com um formulário em papel e evoluiu para versões eletrônicas nos anos 90, culminando no lançamento do Currículo *Lattes* em agosto de 1999 (CNPq, 2024).

informações sobre a trajetória acadêmica de estudantes e pesquisadores no país, incluindo dados sobre publicações, projetos de pesquisa e participações em eventos.

A integração dessas bases tem um impacto significativo no campo acadêmico-científico brasileiro. Sua dimensão atual se estende não só às ações de avaliação, gestão e planejamento da Capes e do CNPq, mas também para a formulação das políticas do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT) e de outros órgãos governamentais da área de ciência, tecnologia e inovação.

As informações geradas por essas ferramentas, assim como seus critérios de qualidade, também não são adotadas apenas por esses órgãos governamentais, mas pelas Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs), institutos de pesquisa e pelos próprios PPGs, tornando-se um modelo indispensável e compulsório à análise de mérito e competência e, conseqüentemente, ao financiamento e outros tipos de apoio à pesquisa (Capes, 2024). Assim, conforme salientado por Bianchetti, Zuin e Ferraz (2018), a interdependência entre esses sistemas faz com que a avaliação de um órgão subsidie e influencie, diretamente, a avaliação e o fomento dos outros.

Entretanto, é importante considerar que o uso regular e generalizado desses critérios de qualidade e métricas de desempenho – orientando avaliações, decisões de financiamento e progressão de carreiras – legitima e credibiliza tais padrões, consolidando-os como verdadeiros indicadores de excelência. Desse modo, gradativamente, define-se o que é valorizado no ambiente acadêmico-científico, moldando as percepções, as práticas e os comportamentos dos indivíduos que desejam alcançar reconhecimento e sucesso em suas carreiras acadêmico-científicas, e transformam-se as noções de qualidade e excelência.

### 2.2.2. IMPACTOS DO PRODUTIVISMO ACADÊMICO

O padrão predominantemente quantitativo de suas medidas de desempenho, principalmente no que diz respeito à produção científica, tem desencadeado uma série de impactos negativos na PG *stricto sensu*, levando um número crescente de pesquisadores a investigar as conseqüências do produtivismo científico. As discussões mais proeminentes nesse contexto se concentram no impacto do produtivismo no trabalho e no bem-estar dos docentes.

Goulart e Antunes (2020), ao investigarem o sofrimento mental dos docentes nas universidades públicas brasileiras, destacam que a pressão por produtividade e as formas competitivas de avaliação estão entre as principais causas de adoecimento. As autoras ressaltam que a intensa pressão para produzir resultados quantitativos geram altos níveis de estresse e ansiedade entre os professores, e que, as normas de avaliação, focadas em métricas de

produtividade, alimentam um clima de insegurança e medo, resultando em sobrecarga de trabalho e isolamento social.

Figueiredo, Silva e Santana (2020), ao investigarem a incidência de assédio moral nas universidades públicas brasileiras, explicam que a cultura organizacional, marcada pela pressão por resultados, contribui para a solidão dos docentes, que se sentem forçados a atender às exigências de produtividade, frequentemente às custas da saúde mental e do bem-estar. O estudo sugere que essa pressão incessante pode gerar um ambiente propenso ao assédio moral, uma vez que a busca contínua por resultados pode fomentar interações hostis e tolerância a comportamentos abusivos.

De Farias Júnior (2020), ao explorar as consequências da intensificação do trabalho acadêmico sobre a saúde dos professores em PPGs, destaca que a cultura do "*publish or perish*" cria um ambiente de trabalho com altas exigências e sobrecarga, levando a um aumento significativo de estresse, ansiedade e outros transtornos mentais. A pesquisa aponta que a fragilização da saúde dos docentes está intimamente ligada à precarização das condições de trabalho, exacerbada por políticas educacionais e econômicas que priorizam a quantidade de produção científica. Os docentes são descritos como "reféns da produtividade", enfrentando uma correlação desigual de poderes que os torna vulneráveis ao adoecimento.

Além dos impactos no trabalho e no bem-estar dos docentes, outra questão que os pesquisadores têm explorado com frequência é o impacto do produtivismo na qualidade das pesquisas e na produção do conhecimento. Bianchetti, Zuin e Ferraz (2018) argumentam que, em um ambiente onde a quantidade de publicações é priorizada, os pesquisadores podem se sentir pressionados a produzir trabalhos dentro dessas exigências, muitas vezes sacrificando a qualidade, a originalidade e a relevância de suas investigações.

Fávero, Consaltér e Tonieto (2019) corroboram essa perspectiva, observando que a pressão quantitativista pode levar à superficialização das pesquisas, e ainda destacam que a corrida pelos números de publicações remodela o desenho da pesquisa que precisa ser mais rápida e enxuta. Para atender o imediatismo, segundo os autores, muitos pesquisadores "fatiam" seus resultados.

Bianchetti, Zuin e Ferraz (2018) descrevem essa fragmentação de resultados, conhecida como "produção salame", como uma das estratégias utilizadas para aumentar a produtividade e inflar os currículos acadêmicos. De acordo com os autores, essa prática consiste em dividir uma pesquisa em múltiplos artigos menores, uma estratégia para atender às exigências de publicações frequentes.

Além da “produção salame”, outras estratégias também surgem em consequência ao produtivismo. Entre elas, destacam-se o plágio, a adoção de fórmulas que garantam a aceitação de periódicos específicos, o autoplágio – prática em que pesquisadores “requeam” ou repetem trabalhos anteriores –, a troca de citações – quando há um acordo entre pesquisadores para citar mutuamente os trabalhos uns dos outros – e a falsa coautoria – quando nome de colegas são incluídos como coautores em troca de retribuição.

Além das más condutas científicas e das práticas desonestas, a pressão por produtividade no ambiente acadêmico compromete a própria produção do conhecimento científico. Fávero, Consaltér e Tonieto (2019) destacam que o ambiente de PG deveria operar com a lógica da produção do conhecimento científico. Contudo, com a ascensão do produtivismo – impulsionado e fomentado pelas práticas de avaliação – essa lógica tem sido desvirtuada.

Os autores destacam que o produtivismo é “um limitador da criatividade e paciência científica, já que limita o ‘espírito científico’ a pensar somente aquilo que se pode medir e pesar” (Fávero; Consaltér; Tonieto, 2019, p. 2019). Nesse caso, o pensamento se desvia da pesquisa para o produto que deve ser divulgado, e a publicação passa ser um fim em si mesma. Ao invés de se valorizar o impacto e a profundidade do conhecimento gerado, o foco recai sobre a quantidade de produtos acadêmicos produzidos. Essa abordagem não resulta apenas em uma produção superficial e mecanicista, mas também se torna um obstáculo significativo para a criatividade e a capacidade crítica dos pesquisadores.

Moura e Borba (2021) acrescentam uma perspectiva adicional a essa discussão argumentando que o descompasso entre o critério de produção e a qualidade do que vem sendo reconhecido como produção do conhecimento precisam ser questionados e revistos. De acordo com elas, na atual “configuração da pós-graduação como espaço de produção, o conhecimento tornou-se mais um valor de uso, mais uma moeda de troca, mais uma mercadoria” (Moura; Borba, 2021, p. 170). Ainda segundo as autoras, a produção em massa visando à quantidade e à qualificação no mercado acadêmico, além de desgastar o pesquisador, compromete o debate acadêmico e a produção do conhecimento científico.

Bianchetti, Zuin e Ferraz (2018) também destacam que a mercantilização do conhecimento, impulsionada pela necessidade de publicar, transforma a pesquisa em um produto. Essa mercantilização, segundo os autores, desvirtua o propósito original da investigação acadêmica, que deveria ser a busca pelo conhecimento científico, e não a de produtos acadêmicos para atender as demandas de mercado e avaliação, o que pode comprometer a integridade acadêmica e a responsabilidade social dos pesquisadores. Os autores ainda argumentam que essa lógica mercantilista cria uma cultura de performance, onde o valor

de um pesquisador é medido pela quantidade de publicações, em vez de se considerar a qualidade e a contribuição real para o campo do conhecimento.

Apesar da abundância de pesquisas que abordam os impactos do produtivismo no trabalho e na saúde mental dos docentes, na produção do conhecimento e na qualidade das pesquisas, há uma lacuna significativa de investigações que tratam, especificamente, dos impactos da lógica produtivista na formação de pesquisadores. De modo geral, conforme apontado por Bianchetti e Martins (2018), os estudos e pesquisas que focam no discente de PG, são de espectro reduzido e abrangem predominantemente aspectos psicossociais, como depressão, *burnout* e demais aspectos estressores.

Entretanto, conforme já ressaltado, a PG é o *locus* da pesquisa e da produção do conhecimento e é nela que se espera formar os recursos humanos de alto nível do país. A pós-graduação em educação, conforme já mencionamos, é praticamente o único espaço dedicado à pesquisa e à produção do conhecimento dessa área, e no cenário acadêmico-científico, a área da educação ocupa um lugar de grande destaque.

Segundo a Capes (2019), em abril de 2019, essa área contava com 184 PPGs e 270 cursos, evidenciando sua extensa rede de formação e pesquisa. Em 2021, os cursos de mestrado e doutorado acadêmicos em educação foram responsáveis por uma significativa quantidade de titulados, com 1.332 doutores e 3.020 mestres, sublinhando a relevância da área na formação de pesquisadores e profissionais que atuam em diversos setores da educação (Capes, 2023b).

Os indivíduos formados na PG em educação atuam em múltiplas frentes, incluindo a docência em instituições de ensino superior e a condução de pesquisas educacionais. A formação pós-graduada em educação não só contribui para a produção científica, mas também para a inovação e a melhoria contínua dos processos educacionais.

Nesse contexto, o impacto da lógica produtivista na PG em educação pode ter consequências amplas e profundas. Sendo assim, consideramos imprescindível que as discussões sobre essa lógica priorizem o processo formativo de seus mestres e doutores; ou ainda, que os estudos sobre a formação de pesquisadores em educação no Brasil considerem o impacto da lógica produtivista em seus percursos acadêmicos, pois, nesse contexto, a qualidade da formação é diretamente atingida (Bianchetti; Valle, 2014).

Um dos objetivos da avaliação da PG brasileira é garantir a qualidade desse nível de ensino. E este, por sua vez, objetiva oferecer formação de qualidade para pesquisadores, docentes e demais profissionais. A seguir, abordaremos os critérios de avaliação da pós-graduação com foco na formação discente.

### 2.2.3. PRODUTIVIDADE E QUALIDADE: DESAFIOS E IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO DA CAPES PARA A FORMAÇÃO DISCENTE

A avaliação do último quadriênio (2017-2020) seguiu algumas diretrizes e a primeira delas era “focar na qualidade da formação de doutores e mestres” (Capes, 2019b, p. 11). Segundo o Documento de Área (2019a), o aspecto mais marcante dessa avaliação foi a sua ênfase na formação discente, e os elementos que fizeram parte dela permitiam “informar sobre a qualidade do ensino-aprendizagem no âmbito do programa de modo a aperfeiçoá-los” (Capes, 2019a, p.8).

Desse modo, o quesito “Formação” da Ficha de Avaliação referente à quadrienal de 2021 (2017-2020) tinha como objetivo avaliar a qualidade dos recursos humanos formados e foi composta por cinco itens. Curiosamente, todos eles se relacionam com a publicação de produções intelectuais.

O primeiro item diz respeito à qualidade das teses e dissertações produzidas no programa. Esse item possui um peso de 20%, e uma das formas de medir essa qualidade é pela porcentagem de trabalhos de conclusão que resultaram em publicação de artigos qualificados (de B4 a A1), livros ou capítulos de livros.

Vilaça e Palma (2013), ao se referirem, especificamente, à avaliação da qualidade de teses e dissertações a partir da publicação em artigos qualificados, apontam que

[...] a qualidade das teses e dissertações é medida pela periodicocracia. Ou seja, se elas forem publicadas em formato de artigo em periódicos bem *Qualificados*, logo, serão tidas como qualitativamente boas, um raciocínio contestável ou incomodamente curioso. (Vilaça; Palma, 2013, p. 473).

Os autores utilizam o termo “periodicocracia” para se referirem à qualidade da produção/divulgação do conhecimento medida através do periódico no qual foi publicado. O termo “*Qualificado*”, nesse sentido, é um neologismo que os autores utilizam para se referirem ao sistema de qualificação desses periódicos, e, portanto, de seus produtos e autores, discernidos conforme o sistema *Qualis* da Capes.

Entendemos que, nesse item da avaliação, a qualidade das teses e dissertações – mesmo após passar por orientações rigorosas e por uma banca de qualificação composta por professores qualificados – só é validada e reconhecida quando se transformam em publicações (produtos). Embora seja inegável a importância de divulgar os resultados de pesquisa para o avanço científico, bem como a necessidade de prestar contas à sociedade, que espera a aplicação e a disseminação do conhecimento gerado com financiamento público, a crítica que levantamos

aqui é que a qualidade da formação está sendo associada à publicação, e o número de publicações está diretamente relacionado à avaliação do programa.

O segundo item desse quesito avalia a qualidade da produção intelectual de discentes e egressos, e equivale a 20% do peso total. Esse item é dividido em 6 subitens que além de considerarem a porcentagem de discentes-autores e egressos-autores, distinguem a porcentagem de discentes e egressos que publicam artigos em periódicos qualificados nos estratos A e B.

Nesse contexto, fica evidente que a “publicização” é uma prioridade. Esse termo, utilizado por Vilaça e Palma (2013), se refere à necessidade de tornar as produções acadêmicas públicas. Concordamos com os autores quando dizem que, se a questão é visibilizar as produções intelectuais, dando acesso público a elas, então, outros meios de divulgação científica também deveriam ser considerados e valorizados.

Ainda no que diz respeito à produção intelectual, questionamos se outras práticas não estão sendo marginalizadas, como a participação ativa em grupos e projetos de pesquisa, monitorias acadêmicas, elaboração de relatórios de pesquisa e a produção de materiais e documentos educativos. Essas atividades também desempenham um papel significativo na produção intelectual e no avanço do conhecimento, mas não são reconhecidas no mesmo grau que as publicações em periódicos.

Vilaça e Palma (2013) destacam que, nesse modelo de avaliação, nem toda divulgação tem o mesmo valor. Segundo os autores, o meio em que o conhecimento é divulgado, ou seja, o periódico em que é publicado, estabelece o seu valor (científico) de mercado. Isso significa que a valorização da produção intelectual não é apenas uma questão de acessibilidade e visibilidade do conhecimento produzido, mas de prestígio associado ao veículo de publicação.

Além disso, quando a avaliação da formação discente privilegia a publicação em periódicos e diferencia os autores por estratos *Qualificados* (A4 ou superior e B4 ou superior), cria-se uma classificação de valor para o conhecimento. Em outras palavras, essa distinção sugere que o valor científico de um conhecimento produzido é diretamente proporcional ao estrato do periódico em que foi publicado, e, ainda, que essa distinção está relacionada com a qualidade da formação recebida.

O terceiro item do quesito “Formação” avalia o destino, a atuação e os impactos acadêmicos e sociais dos egressos titulados durante o quadriênio. Esse item equivale a 10% do peso total e, notavelmente, é o único que não considera a produtividade acadêmica em termos de publicações. Assim, destaca-se por abordar aspectos mais amplos e variados da trajetória dos egressos, mas com um peso significativamente menor em comparação aos outros critérios.

Essa avaliação, que inclui a trajetória dos egressos, incluindo aspectos como área de atuação, inserção no mercado de trabalho, assunção de postos de liderança na administração pública ou na sociedade civil, e a continuidade dos estudos, reconhece o impacto real da formação acadêmica para a vida dos egressos e para a sociedade. Contudo, uma menor ponderação desse item sugere uma valorização inferior da contribuição desses indivíduos para a sociedade e para suas áreas de atuação profissional, em contraste com a importância atribuída às publicações e à visibilidade acadêmica.

O quarto item da avaliação se refere à qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente no programa. Ele possui o maior peso no quesito “Formação”, representando 30% do total, e se concentra na análise das produções acadêmicas do corpo docente, incluindo artigos publicados em periódicos e outras contribuições intelectuais. Embora a produção dos docentes não seja o foco desta pesquisa, é importante questionar o impacto desse item na percepção sobre a qualidade da formação discente.

A produtividade docente está incluída no quesito “Formação”, cujo objetivo, conforme já mencionado, é avaliar a qualidade dos recursos humanos formados. A associação entre a qualidade da formação discente e a produção do corpo docente levantam questionamentos críticos: ser um “bom professor/formador” é sinônimo de ser um “bom pesquisador”? Um “bom pesquisador” é aquele que tem mais publicações? Uma formação de qualidade implica no discente aprender que pesquisar é sinônimo de publicar, e que este é o principal objetivo da vida acadêmica?

Outro ponto crítico desse item é que ele contém “normas de produtividade”, ou seja, indica o mínimo de publicações a ser atingido e pontua a produção intelectual conforme os estratos dos periódicos e outras classificações (Vilaça; Palma, 2013). Embora essa norma não se aplique aos discentes está diretamente associada a eles, uma vez que esse número influencia a nota do programa no que se refere à formação de qualidade. Além disso, o fato de esse item possuir o maior peso no quesito “Formação”, sugere que o número de publicações *Qualificadas* dos docentes é o principal indicativo de uma formação de qualidade. Essa ênfase na produtividade além de gerar pressão sobre os docentes, desviando-os de atividades formativas relevantes, distorce a percepção da qualidade da formação, inclusive entre os discentes.

O quinto e último item do quesito “Formação” avalia a qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa. Ele abrange diversas atividades acadêmicas e a participação de discentes nelas, como docência, orientação, projetos de pesquisas, entre outras contribuições relevantes para o desenvolvimento acadêmico dos

alunos. Com um peso de 20% na avaliação total, esse item representa menos que o item anterior, que foca na publicação do corpo docente.

Além disso, embora, concentre aspectos amplos de integração entre docentes e discentes, inclui mais uma atividade relacionada à publicação, que é a porcentagem de docentes que publicam em coautoria com discentes ou egressos. Reconhecemos que essa atividade é fundamental para a formação de pesquisadores em educação, contudo, se formos mensurar a quantidade de itens que evidenciam a produtividade (em função da publicação) nesse quesito, entendemos que os critérios de qualidade da formação discente, tal como avaliada pela Capes, são predominantemente produtivistas.

Nesse contexto, conforme observado por Fávero, Consaltér e Tonieto (2019), a gestão dos PPGs precisa ser mais rígida para atender às exigências estabelecidas pelos critérios de avaliação que, se negligenciadas, implicam diretamente no conceito, o que pode acarretar consequências, inclusive no número de bolsas para os discentes.

A lógica produtivista, centrada na quantidade e no prestígio das publicações *Qualificadas*, impõe que os programas implementem medidas para garantir que suas metas sejam cumpridas. Como resultado, reforçam a importância da publicação desde as fases iniciais da formação dos discentes e perpetuam o produtivismo acadêmico.

Fávero, Consaltér e Tonieto (2019) apontam que os indivíduos, que aspiram se tornar pesquisadores, aprendem a lógica da pressão pela publicação desde muito cedo, já nos processos seletivos para ingresso nos programas. Uma vez dentro da PG, e fazendo parte do corpo discente da instituição, esses estudantes percebem a necessidade de não só investir na sua carreira acadêmica, mas contribuir para o fortalecimento do programa.

Agora, eles fazem parte de uma equipe e, conforme apontado por Trein e Rodrigues (2011), possuem a sua parcela na responsabilidade de desenvolver trabalhos científicos, a fim de garantir um lugar privilegiado na concorrência, cada vez mais acirrada, na busca de recursos, financiamentos e prestígio entre os considerados excelentes pela Capes.

Dessa forma, o discente também passou a se preocupar e a priorizar classificações, fatores de impacto, *rankings* e currículo *Lattes* (Bianchetti; Valle, 2014). A literatura científica consultada esclarece que as inflexões provocadas pelo referido fenômeno têm influenciado condutas, escolhas, estratégias e tomadas de posição durante toda a trajetória acadêmica, colocando o processo formativo em território contestável (Trein; Rodrigues, 2011; Oliveira; Fernandes, 2017; Bianchetti; Zuin; Ferraz, 2018).

Em suma, o discente de PG aprende rápida e – no nosso entendimento – dolorosamente que existe um perfil ideal a ser alcançado. Ele percebe, mesmo inconscientemente, que para

acessar, permanecer e, principalmente, avançar nesse espaço é fundamental internalizar as regras, construir um novo *modus operandi* e definir estratégias – que vão se modificando em cada etapa desse percurso – assumindo, pois, a normalização do produtivismo e adaptando-se às práticas do sistema de mercantilização do conhecimento.

Para entendermos como a lógica produtivista é internalizada por esses futuros pesquisadores em educação, influenciando suas percepções, práticas e estratégias dentro do campo acadêmico-científico, recorreremos à teoria da prática do sociólogo francês Pierre Bourdieu. No próximo capítulo, exploraremos alguns de seus conceitos-chave – como *habitus*, campo e capital –, a fim de construirmos a base teórica necessária para identificar o impacto da lógica produtivista na formação de pesquisadores em educação, a partir da prática de publicação em periódicos qualificados, tal como delineado por nosso objetivo central.

### 3. FUNDAMENTOS DA TEORIA DA PRÁTICA: UMA ABORDAGEM TEÓRICA

Neste capítulo, abordaremos a teoria da prática de Pierre Bourdieu ajustando-a como a lente teórica que nos permitirá compreender algumas das dinâmicas relacionadas ao nosso objeto de estudo – o impacto da lógica produtivista na formação de pesquisadores em educação, a partir da prática de publicação em periódicos qualificados. Nosso objetivo, neste capítulo, consiste na compreensão dos conceitos-chave da referida teoria social, pois são eles que orientarão nossa incursão no campo acadêmico-científico, mais especificamente, no espaço de estudos pós-graduados em educação.

Antes de avançarmos, porém, é fundamental ressaltarmos que a sistematização dos conceitos bourdieusianos, tal como apresentado a seguir, representou um desafio significativo para esta pesquisa, ou melhor para a exposição dela. Isso acontece, pois nas obras de Bourdieu, seus conceitos emergem de investigações empíricas e são apresentados de forma orgânica e não isolados.

No entanto, considerando a natureza deste trabalho de pesquisa e ao propósito específico deste capítulo, foi necessário que apresentássemos seus conceitos de maneira mais estruturada e sistemática. Entendemos que essa estilística permite que o leitor acompanhe de maneira fluida a argumentação desenvolvida ao longo da dissertação, sem a necessidade de uma familiaridade prévia com as obras do autor.

Assim, estruturamos este capítulo em uma única seção que explora a praxiologia de Bourdieu e o desenvolvimento da teoria da prática (ou teoria da ação). Em seguida, organizamos em subseções cada um de seus conceitos-chave: *habitus*, campo e capital. Dentro da subseção dedicada ao conceito de capital, são apresentadas as explicações do capital cultural, social e simbólico.

#### 3.1. A TEORIA DA PRÁTICA E OS SEUS CONCEITOS-CHAVE

Pierre Bourdieu iniciou o desenvolvimento da teoria da prática, também conhecida como teoria da ação, na década de 1960. Martins (2002) destaca que as obras de Bourdieu, publicadas entre as décadas de 1960 a 1980, representam as etapas fundamentais de um sólido projeto de compreensão do mundo social. Nesse projeto, o sociólogo se dedicou à relação entre as estruturas sociais e as práticas (ações) humanas, sublinhando a centralidade dessa abordagem em seu trabalho.

Acerca disso, Cortés (2016) explica que a jornada intelectual de Bourdieu foi impulsionada pela necessidade que o mesmo tinha de investigar as estruturas subjacentes nos contextos sociais e de entender os mecanismos que perpetuam ou transformam as desigualdades. Sendo assim, de acordo com a autora, ele buscou investigar as dinâmicas das ações humanas, suas manifestações nos diferentes contextos sociais e como essas práticas são fundamentais na construção do conhecimento sobre a realidade social.

É importante ressaltar que esse projeto se manifestou a partir do confronto com dois métodos epistemológicos das ciências sociais: o subjetivismo e o objetivismo. Conforme esclarecido por Nogueira (2017), o subjetivismo considera as ações como o resultado de escolhas e interesses individuais, enfatizando a autonomia e a agência dos indivíduos. No entanto, essa abordagem tende a negligenciar as condições sociais objetivas que moldam tais escolhas e interesses. Em contrapartida, ainda de acordo com o autor, o objetivismo reduz a ação a uma simples execução de regras sociais ou normas, tratando os indivíduos como meros veículos das estruturas sociais, sem considerar que eles participam ativamente na produção e reprodução das regularidades presentes em seu contexto social.

Depois de tecer críticas a essas duas perspectivas que, segundo o sociólogo, ofereciam compreensões abstratas e generalizadas da ação humana (Bourdieu, 1983), propõe o modo de conhecimento praxiológico – um método epistemológico que integra e supera esses dois modos de conhecimento antagônicos.

Sendo assim, a praxiologia bourdieusiana busca compreender as ações humanas em sua complexidade, considerando tanto os aspectos objetivos das estruturas sociais quanto as subjetividades dos indivíduos envolvidos, reconhecendo a interação constante entre “interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade” (Bourdieu, 1983, p. 47). Em outras palavras, a praxiologia não apenas examina as ações concretas realizadas pelos indivíduos em diversos espaços, mas também investiga as relações dialéticas entre esses agentes e o espaço social em que estão inseridos.

Dentro dessa perspectiva, o ser humano passa a ser estudado como um agente social. A adoção do termo “agente” e o seu uso recorrente por Bourdieu não é meramente uma preferência, mas a expressão desse posicionamento epistemológico que visa transcender as limitações das perspectivas subjetivistas e objetivistas, ao mesmo tempo em que reflete a sua teoria da prática (Nogueira, 2017; Bourdieu, 2021).

Bourdieu (2021) ainda ressalta a inadequação de expressões substitutas que, geralmente, são utilizadas como sinônimos, mas são carregadas de filosofias implícitas, o que gera sentidos diferentes para as proposições dispostas. O autor argumenta que o termo “agente” serve para se

contrapor a outras palavras, como "ator" – que pressupõe um papel a ser desempenhado, uma lógica de modelo-execução – e também serve contra a palavra “sujeito” – que remete à concepção de que “sujeitos sociais” são os sujeitos de suas ações e do conhecimento do mundo social.

Nessa perspectiva, conforme explicitado pelo sociólogo,

[...] é necessário e suficiente ir do *opus operatum* ao *modus operandi*, da regularidade estatística ou da estrutura algébrica ao princípio de produção dessa ordem observada e construir a teoria da prática ou, mais exatamente, do modo de engendramento das práticas [...]. (Bourdieu, 1983, p. 60).

Essa transição do “*opus operatum* ao *modus operandi*” indica uma ênfase mais profunda nos processos internos, nas dinâmicas intrínsecas e nos mecanismos subjacentes envolvidos na produção das ações humanas, superando, inclusive, as abordagens que reduzem as ações humanas a meros padrões estatísticos e/ou algébricos. Ou seja, em vez de simplesmente considerar os produtos finais ou as manifestações externas das ações humanas (*opus operatum*), ele direciona a análise para o ato de realizar essas práticas, ao modo como essas práticas são geradas (*modus operandi*).

Nesse raciocínio, a teoria da prática – cerne da abordagem praxiológica de Bourdieu – reconhece que as condições sociais exercem um impacto significativo sobre as escolhas e comportamentos dos indivíduos, mas estes, enquanto agentes sociais, por meio de suas práticas, têm um papel ativo na manutenção ou transformação dessas condições.

A investigação de diversas práticas em espaços sociais distintos, por meio de um incessante confronto entre atividade teórica e pesquisa empírica, serviu de base para o estabelecimento da unidade teórica de sua obra, conforme apontado por Martins (2002). Nesse processo, Bourdieu construiu um sistema conceitual robusto que oferece uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais, tais como *habitus*, campo e capital. A seguir, abordaremos mais detalhadamente o conceito de *habitus*, peça-chave na teoria da prática de Bourdieu.

### 3.1.1. ENTRE AÇÕES E DISPOSIÇÕES: EXPLORANDO O *HABITUS* BOURDIEUSIANO

Conforme apontado por Martins (2002) e Cortés (2016), o *habitus* não é uma noção<sup>17</sup> nova no pensamento ocidental, mas é Pierre Bourdieu quem a revitaliza, fazendo-a emergir

---

<sup>17</sup> No decorrer deste capítulo, utilizamos os termos “noção” e “conceito”. É importante ressaltar que esses não foram utilizados de maneira indiscriminada. Partimos do entendimento que “conceito” é a materialização teórica de uma palavra – definindo, portanto, um posicionamento epistemológico daquele que o emprega. Como diz Bourdieu (2021, pp. 30-33), conceito é a objetivação de “um senso teórico, de uma postura teórica”; trata-se de

como um elemento central de seu empreendimento teórico, fundamental para a compreensão do "*modus operandi*" (Bourdieu, 1983). Ao longo de sua extensa obra, Bourdieu não apenas faz referências à trajetória histórica dessa noção, mas é na sua perspectiva sociológica que o *habitus* assume uma nova e rica dimensão.

De acordo com os estudos de Cortés (2016), o conceito bourdieusiano surge a partir de suas primeiras pesquisas etnográficas na Argélia e na região francesa do Béarn. Contudo, foi em 1970, que Bourdieu o formalizou. Para o sociólogo francês, os *habitus* representam

[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como **princípio gerador e estruturador das práticas e das representações** que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (Bourdieu, 1983, pp. 60, 61, grifos nosso)

A definição de *habitus* proposta por Bourdieu revela-se tão complexa quanto o próprio conceito que busca elucidar, demandando uma apreciação mais aprofundada. O termo “disposição”, tal como articulado acima – mais especificamente na expressão “sistemas de disposições duráveis” – foi escolhido cuidadosamente devido à sua capacidade de abranger diversas dimensões do *habitus*. Conforme definido por Bourdieu (2021, p. 147), as disposições são “esquemas de percepção, pensamento e ação, que são o produto da incorporação, interiorização, assimilação e aquisição de estruturas objetivas, de regularidades objetivas”. Ou seja, a disposição não é apenas uma característica inata, mas o resultado do processo ativo de internalização de padrões e estruturas presentes no ambiente social.

Esse entendimento fica ainda mais enriquecido quando consideramos a explicação de Bourdieu para a escolha desse termo. Ao afirmar que a palavra disposição é particularmente adequada para expressar o conceito de *habitus*, Bourdieu (1983) destaca que ela não apenas sugere o resultado de uma ação organizadora, assemelhando-se a termos como "estrutura", mas também denota uma maneira de ser, um estado habitual, especialmente relacionado ao corpo. Além disso, segundo o sociólogo, incorpora noções como predisposição, tendência, propensão e inclinação.

---

uma “expressão mnemotécnica de uma série de operações científicas” e, ainda, “uma espécie de estenografia de uma série de operações práticas”. Por outro lado, o uso da palavra “noção” remete a um entendimento mais amplo, uma base. Nesse raciocínio, mesmo que esta pesquisa não se aprofunde nos conceitos bourdieusianos – no sentido de se aprofundar nas operações científicas que os construíram -, ao compreendermos as operações que eles comandam, ou seja, as suas funções teóricas, compreendemos o essencial de sua noção. (Bourdieu, 2021).

Assim, o "sistema de disposições duráveis" na definição de *habitus* refere-se a um conjunto organizado e duradouro de esquemas internalizados que orientam a percepção, o pensamento e a ação de um indivíduo. Essas disposições são moldadas pela interação com as estruturas objetivas do ambiente social, mas vão além de uma simples reprodução mecânica, envolvendo a internalização ativa e a incorporação desses padrões.

Quando Bourdieu diz que essas disposições são "estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes", ele destaca a dualidade do *habitus*. Por um lado, o *habitus* é estruturado, ou seja, é formado por experiências passadas, condições sociais, culturais e históricas que moldam as disposições individuais. Essas disposições são incorporadas pelos agentes sociais ao longo do tempo e tornam-se parte integrante de sua forma de agir no mundo. Por outro lado, ele também pode funcionar como uma estrutura estruturante, que significa que as disposições internalizadas pelo indivíduo não apenas o moldam, mas também têm o potencial de moldar e estruturar as práticas sociais e as relações de poder de uma esfera social. Em suas palavras, "os *habitus* são o produto dos conhecimentos exercidos pelas estruturas e esse produto estrutura o espaço no qual age". (Bourdieu, 2021, p. 536)

Ao afirmar que o *habitus* permite a regulação objetiva das práticas e representações, sem depender da obediência a regras específicas, Bourdieu (1983) quer dizer que o *habitus* não apenas influencia as ações práticas das pessoas, mas também molda suas representações mentais, ou seja, a maneira como elas percebem e interpretam o mundo ao seu redor.

No entanto, essas práticas e representações não são necessariamente produtos da conformidade com as regras externas ou da intenção consciente de atingir determinados fins. O *habitus*, em vez disso, é internalizado de forma não explícita e, muitas vezes, inconsciente pelos indivíduos ao longo de suas experiências sociais. Ele se forma através da exposição repetida a certos contextos, valores e práticas que moldam a maneira como as pessoas percebem o mundo ao seu redor. Essa internalização ocorre de maneira tão profunda que as ações e as representações que emergem do *habitus* parecem naturais.

Acerca disso, Bourdieu explica:

[...] os agentes sociais são dotados de *habitus*, inscritos nos corpos pelas experiências passadas: tais sistemas de esquemas de percepção, apreciação e ação permitem tanto operar atos de conhecimento prático, fundados no mapeamento e no reconhecimento de estímulos condicionais e convencionais a que os agentes estão dispostos a reagir, como também engendrar, sem posição explícita de finalidades nem cálculo racional de meios, estratégias adaptadas e incessantemente renovadas, situadas porém nos limites das constrições estruturais de que são o produto e que as definem. (Bourdieu, 2001, p. 169)

Ou seja, apesar da aparente espontaneidade das estratégias dos agentes sociais, elas não estão livres das restrições estruturais. Essas restrições estruturais representam as limitações impostas pelo contexto social mais amplo, pelas normas e pelas estruturas de poder. Assim, mesmo ao engendrar estratégias adaptativas, os agentes sociais operam dentro dos limites dessas influências estruturais que moldam suas práticas e decisões.

Outra questão que precisa ser destacada é o processo de individualização e de socialização do *habitus*, conforme abordado por Cortés (2016) e Wacquant (2017). O *habitus* é um princípio de individualização, pois de acordo com os autores, cada indivíduo internaliza uma combinação única de esquemas de percepção, de acordo com suas experiências pessoais e sua trajetória única no mundo social, contribuindo para a singularidade das suas respostas e ações. Por outro lado, o *habitus* também funciona como princípio de socialização, uma vez que as categorias de julgamento e ação derivadas da sociedade são compartilhadas por aqueles que foram expostos a condições sociais semelhantes (Cortés, 2016; Wacquant, 2017).

Cortés (2016) amplia essa ideia ao enfatizar que a socialização ocorre por meio da assimilação das estruturas dos campos sociais, sendo compartilhada por todos os agentes que pertencem ao mesmo campo. Nesse contexto, os agentes, ao se identificarem como pertencentes a um determinado espaço social, diferenciam-se pela posição que ocupam e pela forma como interagem.

Nesse raciocínio, as práticas só podem ser compreendidas quando consideramos a interação dinâmica entre as disposições internalizadas dos agentes (*habitus*), as condições atuais do espaço social em que estão inseridos (campo) e a posição que ocupam nele.

A conexão entre *habitus* e a noção de campo social é crucial para compreendermos a teoria de Bourdieu em sua totalidade. O campo social, que será explorado a seguir, representa o espaço no qual os agentes sociais competem por recursos, prestígio e poder. O *habitus*, ao ser moldado pelas estruturas do campo, orienta as ações dos indivíduos dentro desse espaço.

### 3.1.2. O CAMPO SOCIAL NA PERSPECTIVA BOURDIEUSIANA

O conceito de campo, desenvolvido por Bourdieu, é fundamental para analisar e compreender as dinâmicas sociais em diversos domínios. No entanto, a sua definição não é uma tarefa fácil, pois embora possa ser encontrada sem muito esforço em diversas obras de Bourdieu, em cada uma delas são percebidas pequenas inflexões a depender de seu objeto de pesquisa e/ou do espaço social analisado.

Bourdieu esclarece que, no começo, entre as décadas de 1960 e 1970, utilizava a palavra campo sem saber muito bem o que representava – “e essa palavra mais apontava que designava” (Bourdieu, 2021, p. 500). Foi com o passar do tempo, e no decorrer das suas pesquisas empíricas, que a construção desse conceito progrediu<sup>18</sup>.

Recorrendo ao *Vocabulário Bourdieu*, organizado por Afrânio Mendes Catani e colaboradores (2017), encontramos alguns dos seus elementos fundamentais e invariantes, extraídos e sintetizados, por Bernard Lahire, das principais obras de Bourdieu. De acordo com o resumo produzido por Lahire (2017), campo representa um espaço social relativamente autônomo dotado de suas próprias leis, um espaço de forças e de lutas, uma arena onde agentes que ocupam diferentes posições, disputam e lutam pela apropriação e/ou redefinição do capital específico do campo. E, embora haja lutas entre os agentes, todos têm um interesse comum na existência desse campo, mantendo uma certa cumplicidade.

Cabe ressaltar que, nessa perspectiva, os campos não se referem a espaços físicos tangíveis, mas a esferas sociais específicas – como o campo da arte, o campo da política, o campo da educação, entre outros –, estruturas simbólicas que possuem suas próprias leis e lógicas de funcionamento que orientam o comportamento de agentes que estão inseridos nesse espaço (Thomson, 2018).

Essa capacidade de estabelecer suas próprias leis, de instituir sua própria lógica de funcionamento e de possuir princípios particulares, independentemente das normas gerais da sociedade mais ampla, está relacionada à autonomia relativa do campo. De acordo com Bourdieu (2004, p. 22),

Dizemos que quanto mais autônomo for um campo, maior será o seu poder de refração e mais as imposições externas serão transfiguradas, a ponto, frequentemente, de se tornarem perfeitamente irreconhecíveis. O grau de autonomia de um campo tem por indicador principal seu poder de refração, de retradução (Bourdieu, 2004, p. 22).

Isso significa que mesmo que os fatores externos – como econômicos e políticos – pesem fortemente no desfecho das relações internas de um campo específico (Lahire, 2017), este possui a capacidade de reconfigurar ou retraduzir tais pressões e demandas de maneira própria (Bourdieu, 2004).

Quando se fala que esse espaço é dotado de leis próprias, não se trata de regulamentações formais, mas de padrões, valores e critérios que estruturam as dinâmicas dentro dele. A competição e a cooperação entre os agentes dentro do campo são moldadas por

---

<sup>18</sup> Para compreender esse progresso ao longo das pesquisas de Bourdieu, consultar a obra *Sociologia geral, vol.2: habitus e campo: Curso no Collège de France (1982 – 1983)*, onde o autor discorre sobre o itinerário teórico e empírico do referido conceito.

essas “leis”, e os indivíduos que alcançam destaque muitas vezes o obtêm comprometendo-se ou desafiando essas regras e valores internos.

As leis fundamentais de um campo são denominadas *nomos*, palavra que tradicionalmente se traduz por “lei”, mas que no entendimento de Bourdieu (2001, p. 117), seria ainda mais adequado se fosse traduzido por “constituição” ou “princípio de visão e de divisão”. Isso porque, na visão do sociólogo, a “constituição” carrega consigo a ideia de arbitrariedade na instituição e na organização de um campo; e o “princípio de visão e de divisão” reflete o papel de definir a identidade social dentro do campo, ao mesmo tempo em que cria a distinção entre os demais campos (Bourdieu, 2001; Cortés, 2016).

Outra característica do *nomos* é que, conforme mencionamos anteriormente, suas regras não são formalizadas, não estão escritas e não são divulgadas, elas simplesmente são inculcadas por meio da socialização dos agentes dentro de um campo específico (Bourdieu, 1996) e são tão essenciais para a estrutura do campo que sua explicação se resume a afirmar sua própria existência sem a necessidade de detalhes e/ou justificativas (Bourdieu, 2001).

Ao conceito de *nomos* associa-se mais um conceito, o de *doxa*. Originado do grego, o termo “*doxa*” é traduzido como “opinião” e utilizado em oposição a “*episteme*”, conhecimento (Deer, 2018). Contudo, na teoria de Bourdieu, essa noção é ampliada, tornando-se uma peça fundamental para compreender tanto a estrutura quanto as dinâmicas de um campo específico.

Para Bourdieu (1996), a *doxa* representa um conjunto de pressupostos aceitos, internalizados e amplamente compartilhados pelos agentes dentro de um campo social. Ainda de acordo com o sociólogo, esse conjunto de pressupostos são tanto cognitivos quanto avaliativos e são essenciais para a participação e para o senso de pertencimento dentro de um campo.

É importante destacar que a *doxa* é tacitamente aceita como parte inerente do campo, tornando-se algo natural e, portanto, raramente questionada ou verbalizada pelos seus participantes (Cortés, 2016). Acerca disso, Bourdieu explica:

Todos aqueles engajados no campo [...] partilham a adesão tácita à mesma *doxa* que torna possível a concorrência entre eles e lhes impõe seu limite [...]: ela impede de fato o questionamento dos princípios da crença, que ameaçaria a própria existência do campo”. (Bourdieu, 2001, p. 124).

Em outras palavras, todos os participantes de um campo específico compartilham implicitamente os mesmos pressupostos e crenças, possibilitando a competição entre eles e, ao mesmo tempo, estabelecendo os limites dessa competição. A *doxa*, nesse sentido, funciona

como uma espécie de "regra do jogo" que todos aceitam, em um movimento de cumplicidade, garantindo a coesão e a continuidade do campo.

Cortés (2016) ainda explica que o agente social ao se inserir em um campo, adere tanto ao *nomos* quanto a *doxa*, incorporando-os em seu *habitus*, tornando-os parte de si mesmo. A autora também destaca que o encontro entre o agente social e o campo social pode ser entendido como um "reencontro de duas histórias": a do *nomos/doxa* do campo e a do *habitus* do agente. Essas histórias se entrelaçaram em uma relação dialética, na qual o legado do campo, composto por suas normas instituídas e compartilhadas, interage com o *habitus* do agente (Cortés, 2016) influenciando suas percepções e práticas.

Nesse contexto, o conceito de *illusio* torna-se fundamental. A *illusio* representa o comprometimento e o investimento subjetivo dos agentes nas atividades e nos objetivos do campo (Bourdieu, 1996). Quando o agente se envolve em um campo, ele não apenas internaliza suas normas e valores em seu *habitus*, mas também desenvolve, uma “relação encantada” com o jogo social desse campo.

Bourdieu explica que os jogos sociais são práticas que se tornam tão internalizadas que deixam de ser percebidas como jogos, e a *illusio* é “produto de uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social” (Bourdieu, 1996, p. 139). Por esse motivo, descreve a *illusio* como “estar preso ao jogo, preso pelo jogo, acreditar que o jogo vale a pena ou, para dizê-lo de maneira mais simples, que vale a pena jogar” (Bourdieu, 1996, p. 139).

Ou seja, a *illusio* é uma espécie de sujeição e dependência do agente em relação ao jogo social do campo em que está inserido. Importante ressaltar que essa sujeição não é imposta pelo campo, mas surge da própria convicção do agente sobre a importância e o valor do jogo.

Diante do exposto até aqui, podemos seguir o seguinte raciocínio: o agente social que já internalizou as normas (*nomos*) e os valores (*doxa*) do campo em seu *habitus* acredita na validade e na importância do jogo social dentro desse espaço. Mesmo sem perceber que está participando de um jogo, esse agente compreende as dinâmicas que são essenciais e significativas para sua própria existência no campo. Como resultado, esse agente desenvolve uma relação encantada com o jogo (*illusio*), comprometendo-se e engajando-se nas dinâmicas e práticas estabelecidas.

Convém ressaltar que esse comprometimento e engajamento podem variar entre os agentes. Enquanto alguns podem se sentir totalmente imersos e comprometidos com as normas e dinâmicas estabelecidas, outros podem questionar ou resistir a elas, o que caracteriza o campo social como um espaço de forças e de lutas (Bourdieu, 2004).

Essas variações no comprometimento e engajamento podem ser influenciadas por uma série de fatores, incluindo experiências individuais, valores pessoais, e até mesmo a posição social e o acesso a recursos dentro do campo. Agentes com diferentes históricos e contextos podem perceber e responder de maneiras distintas às dinâmicas do campo. Isso significa que participar de um jogo social e se comprometer com ele, não deve ser interpretado como mera conformidade.

Conforme observado por Cortés (2016), no contexto de um campo social, o agente não decide se irá ou não participar do jogo, pois esse jogo já está dado. No entanto, ele detém o poder de escolha sobre a forma como irá se engajar e interagir com as dinâmicas existentes, moldando sua atuação de acordo com seus interesses, estratégias e posicionamentos individuais.

Conforme mencionamos anteriormente, um campo social é um espaço estruturado de práticas e relações, onde diversos agentes interagem competindo e colaborando entre si na busca por recursos, prestígio e poder. Nesse contexto, a lógica do campo é delineada pelas dinâmicas dessas práticas e relações, bem como pelos conjuntos de normas, valores e hierarquias que o estruturam. A compreensão da lógica de funcionamento de um campo é, por sua vez, elucidada pela teoria do capital.

De acordo com Bourdieu (2021, pp. 469, 470),

A teoria do campo conduz inevitavelmente a uma teoria do capital ou, mais exatamente, das espécies de capital [...] e o capital é ao mesmo tempo aquilo que se engendra no campo e o que está em jogo no campo: é ao mesmo tempo o que faz o campo funcionar, aquilo pelo que agimos, e aquilo que só tem valor no campo. (Bourdieu, 2021, pp. 469, 470)

Em outras palavras, o capital, nesse contexto, é uma força que impulsiona as operações do campo, influencia as ações dos agentes envolvidos e só possui valor dentro dos limites do próprio campo. A seguir, exploraremos o conceito de capital e suas principais espécies, ampliando assim nossa compreensão da teoria da prática bourdieusiana.

### 3.1.3. A PERSPECTIVA DE PIERRE BOURDIEU SOBRE O CONCEITO DE CAPITAL

Acerca do conceito de capital, Lebaron (2017) esclarece que Bourdieu o toma emprestado da economia e o repensa radicalmente a partir da década de 1960. Esse movimento permitiu que a noção de capital fosse ampliada representando bens de diferentes tipos que podem ser trocados, transformados e negociados dentro de campos diferentes e entre eles (Lebaron, 2017; Moore, 2018).

A explicação de Cortés (2016) expande esse entendimento ao afirmar que o capital promove vantagens em conformidade com as normas e valores estabelecidos pelo campo, oferecendo privilégios e benefícios aos agentes sociais que detêm esses recursos. Nessa perspectiva, de acordo com a autora, o capital é uma força motriz por trás das posições ocupadas e das ações dos agentes sociais dentro de um campo. Assim, ele abrange tudo o que pode ser valorizado, desde que haja agentes sociais dispostos a isso, ou seja, pessoas que apreciem e reconheçam o valor desses recursos.

Além disso, o conjunto de agentes sociais inseridos em um campo contribui para corroborar ou desafiar essa apreciação e reconhecimento, influenciando o valor do capital dentro desse contexto específico. Em suma, os capitais são tanto o processo quanto o produto do campo (Cortés, 2016; Thomson, 2018).

Bourdieu (2021) ainda explica que da mesma forma que existem muitos campos sociais distintos, cada um com suas próprias dinâmicas e objetivos específicos, também existem diversas "espécies" de capital, cada uma associada a um campo correspondente. Por esse motivo, a definição de um campo está diretamente ligada à definição do tipo de capital que é valorizado e disputado nele.

De acordo com Thomson (2018, p. 120),

Bourdieu nomeou quatro formas de capital: econômico (dinheiro e bens); cultural (p. ex., formas de conhecimento; preferências de gosto, estéticas e culturais; linguagem, narrativa e voz); social (p. ex., afiliações e redes; herança familiar, religiosa e cultural); e simbólico (coisas que representam todas as outras formas de capital e podem ser “trocadas” em outros campos, p. ex., credenciais).

Em linhas gerais, o capital econômico é uma extensão da noção de “patrimônio”, avaliado e representado por meio de bens e unidades monetárias; o capital cultural é o conjunto de recursos, disposições e competências considerados legítimos ou superiores, como formas de conhecimento, preferências de gosto, linguagem, entre outros; e o capital social corresponde às afiliações, à posse de uma rede de relações úteis, institucionalizadas ou não, de interconhecimento e inter-reconhecimento (Bourdieu, 1996; Lebaron, 2017; Bourdieu, 2021). Já o capital simbólico, como o próprio nome sugere, se refere à representação simbólica dessas formas de capital, ou seja, como os capitais acima são percebidos, valorizados e reconhecidos dentro de um campo específico (Bourdieu, 1996).

Retomando o raciocínio e considerando o que foi exposto até o momento, entendemos que cada campo possui sua própria lógica interna, seus agentes, suas regras e suas formas específicas de capital que são valorizadas nesse contexto. De acordo com Bourdieu (2021) as

grandes espécies de capital são o econômico, o cultural e o social. Contudo, o que é fundamental na teoria de Bourdieu é que a importância relativa desses tipos de capital varia de um campo para outro, formando o capital simbólico (Bourdieu, 1996). Isso significa que, em cada campo social, essas três espécies de capital são valorizadas de maneiras distintas e predominam em graus variados.

Esta pesquisa se debruça em um subcampo<sup>19</sup> específico do campo denominado cultural:

Os produtores culturais, proprietários de um elevado capital cultural, encontram-se em disputas constantes, procurando manter e aumentar seu capital simbólico, que podem ou não ser reconvertidos em capital monetário. **Os bens simbólicos em disputa são o reconhecimento, o prestígio, o status, a autoridade em determinada área de atuação cultural** (Passiani; Arruda, 2017, p.72, grifos nossos).

Dentro do campo cultural, encontram-se diversos subcampos, entre eles o artístico, o literário, o intelectual e o científico. Em cada um desses subcampos, o reconhecimento, o prestígio e o *status* estão predominantemente ligados à acumulação de diferentes formas de capital cultural e social. Em contrapartida, o capital econômico tem um papel menos relevante, ou seja, o poder aquisitivo dos agentes não é o fator determinante nessas disputas.

É importante ressaltar, contudo, que o campo cultural não é imune às dinâmicas econômicas que influenciam o mundo social. O grau de autonomia, conforme já mencionamos, é evidenciado pelo seu poder de refração ou retradução de influências externas. Isso significa que um campo relativamente autônomo, como o campo cultural e seus respectivos subcampos, é capaz de reconfigurar as pressões e as demandas econômicas de acordo com suas próprias lógicas e práticas internas.

De acordo com Bourdieu (2021), mesmo que a economia esteja presente nesses campos, ela não aparece de forma direta. Para ele, o controle econômico em campos relativamente autônomos, como os do campo cultural, sempre é disfarçado e o capital econômico não é o principal tipo de capital valorizado nesse contexto. Sendo assim, buscamos compreender com maior profundidade o capital cultural, o capital social e o capital simbólico.

### 3.1.2.1. Capital cultural

O conceito de capital cultural, de acordo com Bourdieu (2007), se impôs nas pesquisas que ele realizou sobre o desempenho escolar de crianças de diferentes classes sociais. Essa

---

<sup>19</sup> Passiani e Arruda (2017) esclarecem que, mesmo confirmando a existência dos subcampos, Bourdieu utiliza a expressão "campo" para se referir aos subcampos do campo cultural, como o campo literário, o campo artístico, o campo científico, o campo universitário etc.

perspectiva surge como ponto de partida para o rompimento das suposições presentes em duas abordagens: a visão que atribui o sucesso ou o fracasso escolar a "aptidões" naturais e as teorias do "capital humano". De modo geral, isso significa que, na visão do sociólogo francês, para entender o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças de diferentes classes sociais podem obter no sistema educacional, é necessário considerar a distribuição do capital cultural entre essas classes e frações de classe.

O capital cultural é compreendido a partir de três estados: o incorporado, o objetivado e o institucionalizado. No “estado incorporado”, como o próprio nome sugere, o capital se manifesta no “organismo” das pessoas, como habilidades, conhecimentos e competências adquiridas ao longo do tempo:

[...] quer dizer, sob a forma de disposições duráveis e permanentes do organismo. No limite, ele pode existir sob a forma de *habitus* culto; é o que chamamos de “cultura” no sentido um pouco vago e ordinário: quando chamamos alguém de culto, nomeamos o capital cultural sob essa forma incorporada (Bourdieu, 2023, p. 362).

Nesse raciocínio, o conjunto de conhecimentos, gostos, habilidades, educação e experiências culturais que um indivíduo possui pode ser uma fonte de vantagens, a depender do campo onde está inserido.

A acumulação desse estado do capital cultural requer um processo ativo de aquisição, que envolve esforço e tempo. Nesse sentido, é um processo pessoal, é o ato de “cultivar-se” e desenvolver-se, e, por ser intimamente ligado ao corpo e à incorporação pessoal, não é apenas um recurso que se possui, mas que se integra, tornando-se parte de quem ele é e de como se posiciona no mundo. De acordo com o sociólogo,

Aquele que o possui ‘pagou com sua própria pessoa’ e com aquilo que se tem de mais pessoal, seu tempo. Esse capital ‘pessoal’ não pode ser transmitido instantaneamente (diferentemente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca [...]. Não pode ser acumulado para além das capacidades de apropriação de um agente singular; depauperada e morre com o seu portador (com suas capacidades biológicas, sua memória etc.) (Bourdieu, 2007, pp. 74, 75).

Já o capital cultural no “estado objetivado” refere-se a elementos culturais tangíveis, como livros, obras de arte, monumentos e outros suportes materiais que representam o conhecimento e a cultura de uma sociedade.

A apropriação do capital cultural no estado objetivado pode assumir duas formas. A primeira é a apropriação material, que requer recursos financeiros, ou seja, capital econômico (por exemplo, possuir uma coleção de arte requer investimento financeiro). A segunda forma é

a apropriação simbólica, que depende do capital cultural incorporado, pois é através dele que as pessoas podem apreciar, entender e dar significado às obras de arte e ao conhecimento presentes nos bens culturais (Bourdieu, 2007; Bourdieu, 2023).

É importante destacar ainda que, para Bourdieu, o capital cultural no estado objetivado só existe como capital ativo e atuante “[...] na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizado como arma e objeto das lutas que se travam nos campos da produção cultural (campo artístico, científico, etc.) [...]”. (Bourdieu, 2007, p. 78).

O terceiro estado de capital cultural é o “institucionalizado”, uma forma de capital objetivado que, segundo Bourdieu (2023) deve ser analisado separadamente devido a sua especificidade. É definido como “capital incorporado garantido [...], uma garantia objetiva da propriedade de um capital cultural incorporado” (Bourdieu, 2023, p. 495), ou seja, como reconhecimento público de competências, e um exemplo desse tipo de capital é o título acadêmico:

O título acadêmico é o exemplo por excelência da objetivação institucional do capital cultural. Ele representa uma forma objetiva de capital cultural que não devemos meter no mesmo saco de um livro... ele é uma objetivação, mas num sentido diferente [...]. O título acadêmico é a magia social, é um ato de instituição que age por meio da força do dizer coletivo: ‘Eu digo que ele é culto e assino para garantir, e se estou autorizado a dizer que ele é culto e a assinar para garantir, minha assinatura atesta isso’ [...]. Em outras palavras, a objetivação torna público. (Bourdieu, 2023, pp. 495, 496).

Nesse sentido, o capital cultural institucionalizado está associado a credenciais formais e reconhecidas pela sociedade, como títulos acadêmicos, diplomas e outras qualificações. Essas credenciais conferem vantagens dentro de muitos campos sociais, uma vez que refletem a ideia de "magia performática" do poder de instituir, que implica a capacidade de fazer ver, fazer crer e, resumidamente, fazer reconhecer determinados indivíduos como detentores de conhecimento e competências validados.

### 3.1.2.2. Capital Social

O conceito de capital social foi desenvolvido logo nas primeiras pesquisas de Bourdieu, nos anos 1970, e utilizado com maior frequência nos escritos de 1976 a 1989 (Martin, 2017). No entanto, o ponto central de suas reflexões e contribuições sobre o conceito de capital social aparece explicitado em 1980<sup>20</sup> quando Bourdieu o define como:

---

<sup>20</sup> De acordo com Martin (2017), há um consenso entre analistas e comentaristas das obras de Pierre Bourdieu que as primeiras reflexões sobre a noção de capital social foram publicadas no artigo intitulado “*Le capital social – notes provisoires*” na revista *Actes de la recherche en sciences sociales* em janeiro de 1980.

[...] o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelos observados, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (Bourdieu, 2007, p. 67)

Em outras palavras, o capital social envolve a pertença a grupos sociais e a acumulação de recursos que vêm dessa pertença. Uma característica notável do capital social é seu potencial efeito multiplicativo em relação a outras formas de capital. Isso significa que o capital social não atua de maneira isolada, mas interage e amplifica os efeitos de outros tipos de capital, como o econômico, o cultural ou o simbólico. Essa interação resulta em uma especificidade que Bourdieu (2021) descreveu como "crédito" – uma espécie de confiança, de expectativa de que as conexões sociais estabelecidas no presente podem gerar benefícios no futuro.

O volume do capital social é diretamente influenciado pela extensão da rede de relações que um agente é capaz de mobilizar. Além disso, é afetado pelo volume de capital que cada um dos membros dessa rede detém exclusivamente. Esse entendimento enfatiza que o capital social não se restringe às conexões em si, mas à capacidade de acessar e utilizar recursos (sejam econômicos, culturais ou simbólicos) por meio dessas conexões (Bourdieu, 2007).

Essa rede de relações, segundo Bourdieu (2007, p. 68) é:

[...] o produto do trabalho de instauração e de manutenção que é necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis, aptas a proporcionar lucros materiais ou simbólicos. Em outras palavras, a rede de ligações é o produto de estratégias de investimento social consciente ou inconscientemente orientadas para a instituição ou a reprodução de relações sociais diretamente utilizáveis, a curto ou longo prazo, isto é, orientadas para a transformação de relações contingentes [...] em relações, ao mesmo tempo, necessárias e eletivas [...].

Ou seja, as relações dentro de uma rede de contatos são moldadas e selecionadas com base na sua utilidade e na sua capacidade de gerar ganhos, seja em termos práticos, como oportunidades e recursos, ou em termos simbólicos, como prestígio e reconhecimento. Portanto, a construção de uma rede de relações sociais é um processo estratégico que desempenha um papel crucial na formação do capital social de um indivíduo ou grupo.

### 3.1.2.3. Capital Simbólico

O conceito de capital simbólico foi incorporado à teoria social de Bourdieu desde os seus primeiros trabalhos, que datam do final da década de 1950 e início dos anos de 1960 (Martin, 2017). Segundo o sociólogo francês, o capital simbólico é uma propriedade que pode

estar relacionada a diferentes tipos de capital. Ou seja, todos os tipos de capital (econômico, cultural e social) têm o potencial de funcionar como capital simbólico em graus variados, o que o torna simbólico é o fato de que sua percepção e valorização dependem das categorias de percepção dos agentes sociais (Bourdieu, 1996).

Isso significa que o capital simbólico é percebido e reconhecido por indivíduos de acordo com suas próprias estruturas de entendimento e avaliação. Esse entendimento ressalta a natureza relativa e subjetiva do capital simbólico, tornando-o um conceito difícil de ser definido. De acordo com Martin (2017, p. 111),

Não há dúvida alguma de que é difícil propor uma definição – mesmo que provisória – do capital simbólico em Bourdieu: por um lado, pelo fato de que ele desconfiava das definições, julgando que tal espécie de proposta constituía "um ritual científico um tanto positivista", mas também pelo fato de que o capital simbólico é, para ele, um "capital denegado", "desconhecido enquanto capital", e que se apoia, em parte, na crença ou no reconhecimento.

Bourdieu ainda compara esse reconhecimento a uma forma de “graça” que fornece propósito e sentido à vida dessas pessoas:

Todas as manifestações do reconhecimento social que constituem o capital simbólico, todas as formas do ser percebido que tornam conhecido o ser social, visível (dotado de *visibility*), célebre (ou celebrado), admirado, citado, convidado, amado etc., são outras tantas manifestações da graça (*charisma*) que arranca aqueles (ou aquelas) a quem toca do infortúnio da existência sem justificação e que lhes confere “teodicéia de seu privilégio”, como a religião segundo Max Weber – o que já não seria pouca coisa –, mas também uma teodicéia de sua existência.” (Bourdieu, 2001, p. 295).

Nesse contexto, Bourdieu está usando o termo "teodiceia" de forma metafórica para enfatizar que o capital simbólico não apenas representa o reconhecimento social das pessoas, mas também confere um significado mais profundo à vida delas, assim como a teodiceia busca dar sentido à existência humana em relação a Deus. É uma forma de justificação e validação tanto para o *status* social quanto para a própria existência no campo em que está inserido.

Ao tratar das lutas simbólicas pelo reconhecimento e pelo acesso a uma posição socialmente reconhecida, Bourdieu afirma que

[...] não existe pior esbulho, pior privação, talvez, do que a dos derrotados na luta simbólica pelo reconhecimento, pelo acesso a um ser social socialmente reconhecido, ou seja, numa palavra, à humanidade. Essa luta [...] é uma concorrência em torno de um poder que só pode ser obtido junto a outros concorrentes pelo mesmo poder, um poder sobre os outros que deriva sua existência dos outros, de seu olhar, de sua percepção e de sua apreciação [...] logo um poder sobre um desejo de poder e sobre o objeto desse desejo. (Bourdieu, 2001, p. 295)

Em outras palavras, as lutas simbólicas referem-se às competições em torno de poder – percepção e avaliação que os outros têm de nós, como somos vistos, percebidos e valorizados – que só pode ser obtido em relação a outros concorrentes que buscam o mesmo poder. Por outro lado, quando Bourdieu diz “um poder sobre um desejo de poder e sobre o objeto desse desejo”, ele ressalta que “ser conhecido e reconhecido também significa deter o poder de reconhecer, consagrar, dizer, com sucesso, o que merece ser conhecido e reconhecido [...]” (Bourdieu, 2001, p. 296).

Assim, não é apenas uma questão de receber reconhecimento dos outros, mas também de consagrar e dizer o que merece ser conhecido e reconhecido. Ou melhor, o poder de reconhecimento não é apenas uma questão de ser visto pelos outros, mas também de ter a capacidade de influenciar a visão e a percepção dos outros. Nesse sentido, as lutas em torno do capital simbólico influenciam as práticas, as interações sociais, as cooptações, as exclusões e as afiliações entre pessoas (Bourdieu, 2001).

Ao tratar da acumulação e da distribuição desse capital, Bourdieu (2001) ressalta que é uma das mais desiguais e, muitas vezes, a mais cruel de todas, pois está diretamente ligada à importância social e às razões de viver das pessoas, e o Estado exerce um papel significativo nesse processo determinando o valor de diferentes formas de capital, nomeando e consagrando socialmente os indivíduos.

Essa autoridade do Estado para nomear e classificar indivíduos é exercida através dos chamados “ritos de instituição” que, segundo Bourdieu (2001, pp. 296, 297), são

[...] destinados a justificar o ser consagrado a ser o que é, a existir tal como existe [...] ao declararem publicamente que ele é mesmo quem pretende ser, legitimado para ser o que pretende, qualificado para assumir a função [...].

Nesse sentido, legitimam a identidade social de uma pessoa, atribuindo-lhe nomes, títulos, diplomas, postos ou honrarias. Esses atos são comparados aos "atos de magia performática" que não apenas permitem que o indivíduo se torne o que é, mas também encarnem essa identidade de forma moral, tornando-se um membro exemplar de um grupo social e contribuindo para a existência desse grupo:

Impondo-lhe solenemente o nome ou o título que o define [...] esses atos de magia performática permitem e impõem ao recipiendário, a um tempo, tornar-se o que ele é, ou seja, o que ele tem de ser, ao entrar de corpo e alma, em sua função, ou seja, em sua ficção social, ao assumir a imagem ou a essência social que lhe é conferida sob nomes, títulos, diplomas, postos ou honrarias, e ao encarná-la enquanto pessoa moral, membro ordinário e extraordinário de um grupo, para o qual também contribui a fazer existir dando-lhe uma encarnação exemplar. (Bourdieu, 2001, p. 297)

Isso significa que os ritos de instituição exercem um papel fundamental na reprodução e na legitimação das posições sociais, ao mesmo tempo em que conferem aos indivíduos um senso de identidade e pertencimento no campo onde estão inseridos.

Em suma, o conceito de capital na perspectiva bourdieusiana constitui uma ferramenta analítica fundamental para compreender tanto a lógica de um campo quanto as práticas sociais que ocorrem nesse espaço. A compreensão de que diversos recursos são valorizados de maneiras distintas, em diferentes contextos sociais, permite uma análise mais aprofundada das ações individuais e coletivas, revelando como os agentes buscam e mobilizam seus capitais para obter vantagens e posição em seus respectivos campos. Com essa base teórica estabelecida, avançaremos para o próximo capítulo, que se dedicará ao percurso teórico-metodológico da etapa empírica desta pesquisa.

#### 4. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA EMPÍRICA

As questões metodológicas precisam ser discutidas para que não tomemos lamparinas por sóis.

*José Mario Pires Azanha*

Uma prática científica que se esquece de se pôr a si mesma em causa não sabe, propriamente falando, o que faz.

*Pierre Félix Bourdieu*

Este capítulo tem como objetivo detalhar o percurso teórico-metodológico que fundamenta e orienta a pesquisa empírica apresentada nesta dissertação de mestrado, incluindo o desenho da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados, a construção da amostra de pesquisa e a apresentação/caracterização da amostra.

Embora o capítulo objetive tratar da etapa empírica, é importante ressaltar que o processo desta pesquisa não seguiu, em nenhum momento, um percurso linear de eventos. Apresentamos a pesquisa empírica como uma etapa, dedicamos um capítulo específico a ela e a organizamos sob uma narrativa formal e estruturada para, simplesmente, oferecer clareza e coerência ao leitor que busca acompanhar e compreender as escolhas operacionais e técnicas desse processo – o "como?", o "com quê?" e o "onde?", como propõem Lakatos e Marconi (1992, p. 105).

No entanto, concordamos com Bourdieu (2020) quando diz que a lógica da pesquisa se difere completamente da lógica da exposição do discurso sobre a pesquisa. De acordo com o sociólogo, "muitas vezes somos obrigados, pelas necessidades da comunicação [científica], a reconstruir as coisas numa ordem que não é a ordem genética" (Bourdieu, 2020, p. 23). Ou seja, a estrutura formal que adotamos não traduz a dinâmica espiralada do processo real de pesquisa, que foi se caracterizando por uma série de idas e vindas, de adaptações e readaptações, de construções e reconstruções contínuas.

À medida que questionávamos a realidade empírica, um conjunto de pressuposições teóricas emergia, novos conceitos eram convocados e as operações técnicas se impunham, levando à formulação de novas questões. Nesse movimento dinâmico e complexo da

investigação científica, técnicas e teorias foram, simultaneamente, construindo o objeto de pesquisa.

Ressaltamos ainda que esta prática de pesquisa não apenas representa toda essa dinâmica, mas também engloba um processo contínuo de autorreflexão por parte da autora em relação às suas próprias disposições (*habitus*). Ademais, é fundamental considerar as limitações e os desafios enfrentados ao longo desse percurso, incluindo o fator temporal e os níveis de conhecimento, experiência e capacidade criativa desta pesquisadora, ainda em processo de formação.

Em relação aos métodos e técnicas utilizados, Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2010) nos alertam sobre a importância da vigilância epistemológica. Eles afirmam que “à tentação sempre renascente de transformar os preceitos do método em receitas de cozinha científica ou em engenhocas de laboratório só podemos opor o treino constante na vigilância epistemológica” (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 2010, p. 14). Esse princípio foi central durante esta pesquisa, pois nos manteve atentos às condições e aos limites dos métodos empregados, evitando uma aplicação mecânica e sem reflexão dos procedimentos técnicos.

Assim, o percurso metodológico desta dissertação foi guiado pela necessidade de submeter constantemente os conceitos e as técnicas às especificidades do objeto de estudo. Bourdieu destaca que “os conceitos ou métodos poderão ser tratados como ferramentas que, arrancados de seu contexto original, se oferecem para novas utilizações” (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 2010, p. 13) e que “toda operação, por mais rotineira ou rotinizada que seja, deve ser repensada, tanto em si mesma quanto em função do caso particular” (p. 14). Portanto, com base nesses fundamentos teóricos, a condução desta pesquisa envolve uma constante revisão crítica dos conceitos, métodos e técnicas adotados, garantindo sua adequação e relevância para o objeto de estudo em questão.

Nesse raciocínio, cabe ainda ressaltar que a descrição das escolhas operacionais desta pesquisa, tal como classificadas nos tradicionais manuais científicos, não denota uma adesão inflexível aos métodos e técnicas de pesquisa. Pelo contrário, nosso objetivo, com essa estrutura, é elucidar o porquê de cada uma dessas escolhas, levando em consideração não apenas sua aplicabilidade, mas também sua relevância nesta investigação.

Compreendemos que explicitar, em detalhes, o caminho percorrido é fundamental para a compreensão do desenvolvimento da pesquisa. Desse modo, buscamos garantir o rigor, a coerência e a transparência metodológica desta investigação, facilitando não apenas a sua replicabilidade, mas também a possibilidade de novas interpretações e abordagens.

Esta pesquisa emergiu do interesse de investigar o impacto da atual lógica produtivista na formação de pesquisadores em educação. Para isso, adotamos um caminho epistêmico baseado na praxiologia de Pierre Bourdieu – um modo de conhecimento centrado nas práticas humanas. Conforme mencionamos no capítulo anterior, a investigação, dentro dessa perspectiva, se dedica ao modo que as práticas são geradas (*modus operandi*), reconhecendo a interdependência entre agência e estrutura.

Entendendo que a atual lógica produtivista tem influenciado a formação de pesquisadores em educação e de que essa influência pode ser observada nas práticas de pós-graduandos, principalmente no nível do doutorado, questionamo-nos: como a prática de publicação em periódicos qualificados reflete o impacto da lógica produtivista na formação de pesquisadores em educação?

A partir dessa pergunta, delineamos nosso objetivo central: identificar o impacto da lógica produtivista na formação de pesquisadores em educação, a partir da prática de publicação em periódicos qualificados.

Com essas orientações, debruçamo-nos em nosso objeto de pesquisa – o impacto da lógica produtivista na formação de pesquisadores em educação, a partir da prática de publicações em periódicos qualificados. Como delimitação empírica desse universo, a pesquisa se debruça em 231 publicações de 76 egressos de doutorado que se formaram no período de 2012 a 2022 em PPGs em educação classificados como excelentes<sup>21</sup> pela Capes e que foram orientados por professores/pesquisadores classificados como excelentes<sup>22</sup> pelo CNPq.

Considerando o objetivo central, esta pesquisa pode ser classificada como de cunho descritivo que, conforme Triviños (1987) e Gil (1999), busca capturar e descrever os detalhes de determinado grupo ou fenômeno, proporcionando uma visão precisa do que será analisado. Em outras palavras, essa abordagem busca responder às perguntas do tipo "o que", "quem", "quando", "onde" e "como" a respeito do objeto de estudo, sem se aprofundar no "porquê" – ou seja, na explicação – de tais detalhes.

Quanto à natureza, esta pesquisa apresenta uma abordagem classificada como mista, pois entendemos que a mesma busca integrar os aspectos qualitativos com os aspectos

---

<sup>21</sup> PPGs que obtiveram nota 7 (sete) na última Avaliação Quadrienal (2017-2020) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

<sup>22</sup> Professores bolsistas de produtividade em pesquisa (PQ) enquadrados na categoria mais alta da escala (1A) pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

quantitativos. Concordamos com Gatti (2012) quando ressalta que números e estatísticas devem ser interpretados qualitativamente:

É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que, de um lado, a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto, é uma qualificação dessa grandeza) e, de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, sem relação a algum referencial, não tem significação em si (Gatti, 2012, p. 32)

Thiollent (1984) também enfatiza que as características sociais possuem elementos que podem ser descritos tanto qualitativamente quanto quantitativamente. De acordo com o autor, essa dualidade de abordagens está alinhada com a complexidade da realidade social, que não pode ser compreendida apenas por meio de um único tipo de análise.

Portanto, defendemos que a abordagem apresentada nesta pesquisa, reconhece a importância da integração das técnicas qualitativas e quantitativas, permitindo uma compreensão mais profunda das características sociais em estudo, e está fundamentada na ideia de que a realidade social é multifacetada e requer uma abordagem metodológica que leve em consideração essa complexidade.

Quanto à técnica de coleta de dados, esta pesquisa é classificada como documental. Conforme Gil (1999), fontes documentais são aquelas que fornecem dados por meio de documentos escritos, registros oficiais, publicações, entre outros. O autor ainda afirma que a relevância de fontes documentais reside na sua capacidade de oferecer dados em quantidade e qualidade suficientes, evitando a necessidade de coleta de informações diretamente das pessoas, o que muitas vezes pode ser demorado e constrangedor.

Assim, no caso desta pesquisa, que busca identificar o impacto da lógica produtivista na formação de pesquisadores em educação, a partir da prática de publicação em periódicos qualificados, a utilização do currículo *Lattes* como fonte de dados documental se mostrou válida e adequada. Para a organização e manipulação dos dados coletados, utilizamos como instrumento o editor de planilhas *Microsoft Excel* versão 2019.

#### **4.1. CONSTRUÇÃO DA AMOSTRA DA PESQUISA**

Para a construção da amostra da pesquisa, foram seguidas várias etapas que serão descritas a seguir.

#### 4.1.1. PRIMEIRA ETAPA – PPGS NOTA 7

A primeira etapa deste procedimento foi identificar os PPGs em educação que, na última Avaliação Quadrienal (2017-2020), obtiveram nota 7, pela Capes.

Essa delimitação se justifica, pois, além de a área ocupar um lugar significativo no campo acadêmico-científico<sup>23</sup>, tais programas, para estarem na posição mais alta do *ranking*, além de oferecerem mestrado e doutorado, atingiram os padrões internacionais de qualidade, apresentando números expressivos de produções. Para chegarem e, principalmente, manterem essa mesma posição, eles devem apresentar, continuamente, gestão competente e esforços acadêmicos consideráveis. Além disso, a posição de destaque no *ranking* representa prestígio e legitimidade. Tais considerações nos conduzem ao entendimento de que os participantes desta pesquisa, por serem vinculados (titulados) a tais PPGs, foram alunos e orientandos de professores com autoridade científica, competentes, produtivos e reconhecidos pelos seus pares.

Dessa forma, acessamos a Plataforma Sucupira<sup>24</sup> e selecionamos a opção “Avaliação Quadrienal 2017-2020”. Em seguida, escolhemos a opção “*Hotsite*”, na qual permite acesso ao ambiente de divulgação de informações referentes à “Avaliação Quadrienal 2021”. Nesse momento, o site direcionou a busca para a plataforma da Capes<sup>25</sup> e, entre as alternativas apresentadas, optamos pelo “Resultado da Avaliação Quadrienal 2017-2020”, o que nos levou a uma página que oferece os resultados dessa avaliação através do link “Painel de divulgação da Quadrienal 2021”.

O Painel disponibilizado pela Capes possui diversas opções de busca. Para o nosso objetivo, escolhemos a opção “Resultado da Avaliação Quadrienal 2021”, o que nos levou a uma planilha com todos os PPGs *stricto sensu* avaliados pela Capes. Na aba “Filtros”, selecionamos a área de avaliação “Educação” e a modalidade “Acadêmico”. Tal busca nos levou a uma tabela com 137 PPGs na área da educação. Entre eles, somente 4 apresentavam nota 7. O resultado gerado com cada um desses programas que obtiveram nota 7 na última avaliação quadrienal (2017-2020) pode ser observado no Quadro 1:

---

<sup>23</sup> De acordo com o Documento de Área (2017-2020) da Capes, em abril de 2019, a área de educação brasileira contabilizou 184 programas de pós-graduação incluindo 270 cursos de pós-graduação, sendo 133 de mestrado acadêmico, 88 de doutorado acadêmico, 48 de mestrado profissional e 1 doutorado profissional (Capes, 2019). Em 2021, os cursos de mestrados e doutorados acadêmicos em Educação ficaram em segundo lugar no número de titulados. Foram 1.332 doutores, ficando logo atrás das Ciências Agrárias (1335), e 3020 mestres, ficando atrás apenas da área Interdisciplinar (3066) (Capes, 2023).

<sup>24</sup> <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>

<sup>25</sup> <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal/>

Quadro 1: PPGs em educação com nota 7

IES	Instituição de Ensino	Área	Programa	Nota
Uerj	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Educação	ProPEd	7
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	Educação	PPGE	7
UFPR	Universidade Federal do Paraná	Educação	PPGE	7
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos	Educação Especial	PPGEEs	7

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2023).

#### 4.1.2. SEGUNDA ETAPA – PROFESSORES PQ-1A

Em posse dos nomes dos PPGs na área da educação que foram classificados como excelentes pela Capes na última avaliação quadrienal, a próxima etapa consistiu em investigar quais professores, dessa mesma área, são reconhecidos como excelentes na produção científica e na formação de recursos humanos. Para isso, procedemos com a busca dos professores/pesquisadores da área da Educação considerados excelentes pelo CNPq – bolsistas de Produtividade em Pesquisa (PQ-1A).

A referida delimitação leva em consideração a trajetória acadêmica e a posição que esse professor ocupa no campo. Para obter a referida bolsa, o professor/pesquisador da área de educação precisa atender critérios específicos e se destacar entre os pares. A categoria 1A é reservada aos pesquisadores que, entre outros requisitos, tenham no mínimo 8 anos de doutorado no momento de implementação da bolsa e apresentam, por pelo menos 10 anos, uma trajetória acadêmica que demonstre regularidade na produção científica e na formação de novos pesquisadores, autoridade científica e liderança dentro da área de pesquisa no Brasil (CNPq, 2022). Em um entendimento prévio, essa trajetória pode influenciar a seleção de seus orientandos e o contorno de seus percursos formativos.

Para esse procedimento, acessamos o site do CNPq<sup>26</sup> e selecionamos a opção “Acesso à informação” disponível no menu; em seguida, direcionamo-nos a “Bolsas e auxílios”; e, por fim, à opção “Bolsas e auxílios vigentes”. A plataforma, então, apresentou um banco de

<sup>26</sup> <https://www.gov.br/cnpq/pt-br>

bolsistas<sup>27</sup> com a opção de filtrar a busca desejada. Sendo assim, selecionamos o país ‘Brasil’, a área da “Educação”, a modalidade “Produtividade em Pesquisa” e o nível “1A”. Como resultado, obtivemos um total de 32 (trinta e dois) professores/orientadores da área da Educação que, atualmente, fazem parte do quadro de bolsistas na modalidade PQ-1A.

#### 4.1.3. TERCEIRA ETAPA – RELAÇÃO PPGS E PROFESSORES PQ-1A

Depois de ter acesso aos nomes dos PPGs da área de educação avaliados com nota 7 e aos nomes dos bolsistas de produtividade em pesquisa da área da educação classificados como PQ-1A, o próximo passo consistia na relação dessas duas informações, a fim de se obter apenas os bolsistas PQ-1A dos programas nota 7. A questão é que o resultado obtido através da plataforma do CNPq não informava o nome dos programas aos quais esses bolsistas estavam vinculados, apenas as instituições.

Sendo assim, para este procedimento, elaboramos uma listagem com o nome de todos os bolsistas apresentados na etapa anterior e excluímos todos os que não estavam vinculados às instituições de ensino apresentadas na primeira etapa (Uerj, UFMG, UFPR, UFSCar). Nesse processo, excluímos 23 bolsistas, resultando, portanto, em 9: 4 da Uerj, 4 da UFMG e 1 da UFSCar.

Em seguida, visitamos os sites dos programas que foram avaliados com a nota 7 na última Avaliação Quadrienal (2017-2020) e conferimos se os bolsistas da listagem faziam parte do corpo docente. Nesse processo, excluímos 1 da Uerj, pois não se vinculava ao Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) e 1 da UFSCar, pois não se vinculava ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs). Consequentemente, obtivemos um total de 7 bolsistas: 3 vinculados ao ProPEd/Uerj e 4 vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (PPGE/UFMG).

A fim de preservar a identidade dos referidos bolsistas, criamos códigos de identificação para cada um deles, como P1 para o primeiro professor da listagem, P2 para o segundo, e assim por diante. O resultado gerado com cada um desses professores Bolsistas de Produtividade em Pesquisa (PQ-1A) que estão vinculados a PPGs em educação avaliados com nota 7 na última avaliação quadrienal (2017-2020), incluindo o período de vigência dessas bolsas, pode ser observado no Quadro 2:

---

<sup>27</sup> <http://memoria2.cnpq.br/web/guest/bolsistas-vigentes>

Quadro 2: Bolsistas PQ-1A vinculados a PPGs em educação nota 7

BOLSISTAS	NÍVEL	INÍCIO	FIM	PROGRAMA	IES
P1	PQ-1A	01/03/2021	28/02/2026	ProPEd	UERJ
P2	PQ-1A	01/03/2019	29/02/2024	ProPEd	UERJ
P3	PQ-1A	01/03/2020	28/02/2025	ProPEd	UERJ
P4	PQ-1A	01/03/2020	28/02/2025	PPGE	UFMG
P5	PQ-1A	01/03/2021	28/02/2026	PPGE	UFMG
P6	PQ-1A	01/03/2021	28/02/2026	PPGE	UFMG
P7	PQ-1A	01/03/2022	28/02/2027	PPGE	UFMG

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2023).

#### 4.1.4. QUARTA ETAPA – EGRESSOS DE DOUTORADO (2012 A 2022)

Em posse da lista de bolsistas PQ-1A, a próxima etapa consistiu na identificação dos egressos de doutorado que foram orientados por esses professores nos últimos dez anos. Para esse procedimento, direcionamo-nos à Plataforma *Lattes*<sup>28</sup> e buscamos no currículo de cada um desses pesquisadores as orientações de tese de doutorado concluídas no período de 2012 a 2022.

A delimitação temporal (2012 a 2022) para a busca desses orientandos está diretamente relacionada ao critério anterior. Ou seja, se o orientador que, atualmente, compõe o quadro de bolsista de produtividade do CNPq na categoria 1A, possui um padrão regular, de pelo menos uma década, na formação de recursos humanos, interessa, para esta pesquisa, o percurso formativo dos discentes que foram orientados dentro desse período de excelência.

Na referida plataforma, selecionamos a opção “Buscar currículo” e inserimos o nome completo do primeiro professor, respeitando a ordem da tabela anterior. Em seguida, selecionamos a opção “Abrir Currículo”. Depois de acessar o currículo *Lattes*, direcionamo-nos às “Orientações e supervisões concluídas”, disponível no menu e, por fim, à seção “Tese de doutorado”. Essa mesma operação foi realizada com os demais professores.

Nessa busca, identificamos 17 (dezessete) orientações para P1, 16 (dezesseis) para P2, 16 (dezesseis) para P3, 13 (treze) para P4, 12 (doze) para P5, 12 (doze) para P6 e 07 (sete) para P7, totalizando 93 orientações de doutorado nos últimos dez anos.

<sup>28</sup> <https://lattes.cnpq.br/>

#### 4.1.5. QUINTA ETAPA – ORGANIZAÇÃO DA AMOSTRA DE PESQUISA

Em posse da listagem dos egressos de doutorado em educação, orientados por professores bolsistas PQ-1A e dos PPGs em educação nota 7, a próxima etapa consistiu na organização dessa amostra.

Para esse procedimento, conferimos os nomes de cada um dos 93 egressos na plataforma *Lattes* e verificamos que alguns currículos estavam consideravelmente desatualizados (o que não possibilitaria a análise) e outros não foram encontrados. Além disso, observamos que alguns dos egressos da listagem não haviam realizado o doutorado nos PPGs em educação da nossa listagem – isso ocorreu porque, nesses casos específicos, esses indivíduos, embora vinculados a outros programas, foram coorientados pelos professores da nossa listagem.

Sendo assim, depois de conferir cada um desses currículos, excluímos 05 egressos que realizaram o doutorado em outra instituição/programa; 08 egressos que estavam com os seus currículos desatualizados/incompletos; 03 que não foram encontrados na plataforma *Lattes*; e 01 que estava duplicado na listagem. Logo, foram excluídos 14 egressos da listagem inicial, resultando em uma amostra com 76 egressos.

Após as devidas exclusões, elaboramos códigos de identificação para cada um deles. Desse modo, para o primeiro egresso de doutorado (D1) da listagem do professor bolsista identificado como P1, codificamos como P1 D1; para o segundo, P1 D2, e assim sucessivamente. Para uma visão mais explicitada dessa codificação, observe o Quadro 3:

Quadro 3 - Códigos de identificação de egressos de doutorado

<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	<b>P7</b>
Egressos						
P1 D1	P2 D1	P3 D1	P4 D1	P5 D1	P6 D1	P7 D1
P1 D2	P2 D2	P3 D2	P4 D2	P5 D2	P6 D2	P7 D2
P1 D3	P2 D3	P3 D3	P4 D3	P5 D3	P6 D3	P7 D3
P1 D4	P2 D4	P3 D4	P4 D4	P5 D4	P6 D4	P7 D4
P1 D5	P2 D5	P3 D5	P4 D5	P5 D5	P6 D5	P7 D5
P1 D6	P2 D6	P3 D6	P4 D6	P5 D6	P6 D6	P7 D6
P1 D7	P2 D7	P3 D7		P5 D7	P6 D7	P7 D7
P1 D8	P2 D8	P3 D8		P5 D8	P6 D8	
P1 D9	P2 D9	P3 D9			P6 D9	
P1 D10	P2 D10	P3 D10				
P1 D11	P2 D11	P3 D11				
P1 D12	P2 D12	P3 D12				
P1 D13	P2 D13	P3 D13				

P1 D14	P2 D14	P3 D14				
P1 D15	P2 D15					
P1 D16						
P1 D17						

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2023).

#### 4.1.6. SEXTA ETAPA – ARTIGOS COMPLETOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS

Com os dados já organizados, partimos para a coleta dos dados referentes aos artigos publicados em periódicos de cada um dos 76 egressos da amostra, durante o período do doutorado.

Para esse procedimento, direcionamo-nos à Plataforma *Lattes*, selecionamos a opção “Buscar currículo”, inserimos o nome completo do primeiro egresso da nossa listagem, e em seguida, selecionamos a opção “Abrir Currículo”. Depois de acessar o currículo, direcionamo-nos às “Produções”, disponível no menu, e no subitem “Produções Bibliográficas”, selecionamos a opção “Artigos completos publicados em periódicos”.

Nessa etapa, coletamos as publicações que foram realizadas durante o período de formação no doutorado de cada um dos egressos, observando, nas referências, os nomes dos periódicos, os anos das publicações e as quantidades. Realizamos o mesmo procedimento com os demais egressos e contabilizamos um total de 231 artigos publicados.

#### 4.1.7. SÉTIMA ETAPA – QUALIS DOS PERIÓDICOS EM QUE OS ARTIGOS FORAM PUBLICADOS

Em posse dos nomes dos periódicos, a próxima etapa consistiu na coleta dos *Qualis* de cada um dos periódicos dos 231 artigos da amostra, conforme o Quadriênio 2017-2020. Para esse procedimento, direcionamo-nos à Plataforma Sucupira<sup>29</sup> e selecionamos a opção “Qualis”. Em seguida, na busca avançada do “Qualis periódico”, selecionamos para cada busca, o evento de classificação “Classificações de Periódicos Quadriênio 2017-2020”, o título do periódico e a área de avaliação “Educação”.<sup>30</sup>

<sup>29</sup> <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.jsf>

<sup>30</sup> As coletas foram realizadas com o suporte da bolsista de apoio técnico, Silvana Lages, que desempenhou um papel fundamental na busca da classificação dos periódicos conforme o sistema *Qualis*. Deixo registrado meu sincero agradecimento.

É importante ressaltar que, do total de 231 artigos publicados, 16 não foram identificados dentro do sistema *Qualis*. Ainda assim, eles foram mantidos em nossa análise, designados como NE (não especificados), pois entendemos que, embora a ausência de classificação ou a possibilidade de erros de categorização possam ser questionáveis, faz-se necessário respeitar o que fora relatado nas fontes documentais (currículos), a fim de garantir a integridade dos dados. Os dados referentes às publicações e seus respectivos *Qualis* foram organizados em uma planilha do Excel e podem ser consultados no Anexo I desta dissertação de mestrado.

Com a realização dessas etapas, concluímos a construção da amostra de pesquisa, composta por 231 artigos publicados por 76 egressos de doutorado formados entre 2012 e 2022 em PPGs de educação classificados como excelentes pela Capes, orientados por professores/pesquisadores reconhecidos como excelentes pelo CNPq.

#### 4.1.8. ETAPA COMPLEMENTAR: PERCURSO ACADÊMICO

Durante a organização dos dados referentes aos artigos publicados em periódicos, identificamos a necessidade de dados complementares, que abrangia os percursos acadêmicos dos participantes da pesquisa desde a graduação. Essa necessidade surgiu para proporcionar uma compreensão mais ampla e contextualizada dos fatores que podem ter influenciado a quantidade e a qualidade (conforme o sistema *Qualis*) das publicações durante a fase do doutorado, alinhando-se à perspectiva relacional bourdieusiana.

Bourdieu (1983) argumenta que o *habitus* – sistema de disposições duráveis e internalizadas – gera práticas, e que, para entendê-las, precisamos relacionar a estrutura objetiva que define as condições sociais de produção do *habitus* com as condições específicas em que esse *habitus* é exercido. No contexto desta pesquisa, isso significa considerar não apenas os valores e as expectativas do campo acadêmico-científico, orientado pela atual lógica produtivista, mas também as experiências desses egressos de doutorado desde o início de seus percursos formativos.

Ao explorarmos os percursos acadêmicos dos egressos desde a graduação até a conclusão do doutorado, buscamos não apenas identificar correlações entre esses percursos e as práticas de publicações em periódicos qualificados, mas também compreender como os *habitus* dos pesquisadores em educação se desenvolvem em relação aos valores e expectativas do campo acadêmico-científico ao longo de suas trajetórias.

Ademais, conforme explicitado por Grenfell (2018), a abordagem metodológica de Bourdieu envolve três momentos fundamentais. O primeiro consiste em analisar a posição do campo em relação ao campo de poder mais amplo, identificando as relações entre um e outro. Isso implica entender como as políticas acadêmicas, normas de avaliação e expectativas institucionais configuram o campo acadêmico-científico em que os agentes atuam, influenciando suas práticas de pesquisa e publicação.

O segundo momento refere-se à topografia estrutural do próprio campo, examinando a relação entre as formas específicas de capital do campo e a posição dos agentes (expressa em termos de capital) que disputam pela legitimação e reconhecimento. Isso inclui compreender como os egressos de doutorado se posicionam em relação aos recursos disponíveis e disponibilizados a eles, durante suas trajetórias, influenciando suas estratégias de acumulação de capital simbólico, como a prática de publicações.

O terceiro momento se concentra no agente dentro do campo, explorando sua formação, trajetória e posicionamento. Grenfell (2018) ressalta que esse nível deve ser interpretado como uma análise das correspondências entre os agentes, considerando os sistemas de disposições adquiridas (*habitus*), ao longo do tempo, em relação ao campo onde estão inseridos. No contexto desta pesquisa, isso inclui a investigação das disposições adquiridas pelos pesquisadores ao longo de suas trajetórias acadêmicas e como o *habitus* molda suas decisões e estratégias de publicação.

Contudo, é importante reconhecer que esta pesquisa apresenta limitações que restringem o desenvolvimento integral dessa análise que demanda, entre outras coisas, procedimentos metodológicos complementares e um tempo mais extenso. Apesar dessas restrições, esforçamo-nos em contextualizar todos os níveis dessa abordagem, proporcionando uma visão inicial que pode servir como base para pesquisas futuras, mais aprofundadas e detalhadas, sobre a formação de pesquisadores em educação e suas práticas de publicação.

Os dados relativos ao percurso acadêmico dos 76 egressos de doutorado que compõem a nossa amostra foram coletados dos seus respectivos currículos *Lattes*, no subitem “Formação acadêmica/titulação”, da opção “Formação” disponível no menu principal. Nesse processo, consideramos o período da graduação, do mestrado e do doutorado e seus respectivos intervalos entre a graduação e o mestrado e entre o mestrado e o doutorado.

Em cada uma dessas etapas coletamos as informações sobre a área de formação, o período, o local, a instituição, bolsa, entre outros. Os dados referentes ao percurso acadêmico dos 76 egressos de nossa amostra foram organizados por etapa formativa em uma planilha do *Excel* e podem ser consultados no Anexo II desta dissertação de mestrado.

## 4.2. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA DE PESQUISA

A caracterização da amostra é uma etapa crucial para a compreensão dos elementos que compõem o objeto de estudo desta pesquisa. A partir da amostra construída, que consiste em 231 artigos publicados por 76 egressos de doutorado formados entre 2012 e 2022 em PPGs de educação classificados como excelentes pela Capes, orientados por professores/pesquisadores reconhecidos como excelentes pelo CNPq, procedemos à identificação de suas principais características.

Esse processo envolveu a descrição dos dados referentes ao percurso acadêmico e dos dados referentes às publicações científicas dos egressos da amostra, com ênfase nas 231 publicações durante o período do doutorado e suas respectivas classificações *Qualis*. O objetivo foi identificar padrões e tendências na prática de publicação em periódicos qualificados que possam contribuir para a discussão do impacto da lógica produtivista na formação de pesquisadores em educação.

### 4.3.1. PERCURSO ACADÊMICO

Apresentamos e analisamos a seguir os dados referentes ao percurso acadêmico dos 76 egressos de doutorado em educação que compõem a amostra desta pesquisa, com base nas informações disponíveis em seus currículos *Lattes* sobre suas formações acadêmicas/titulações nos períodos da graduação, do mestrado e do doutorado.

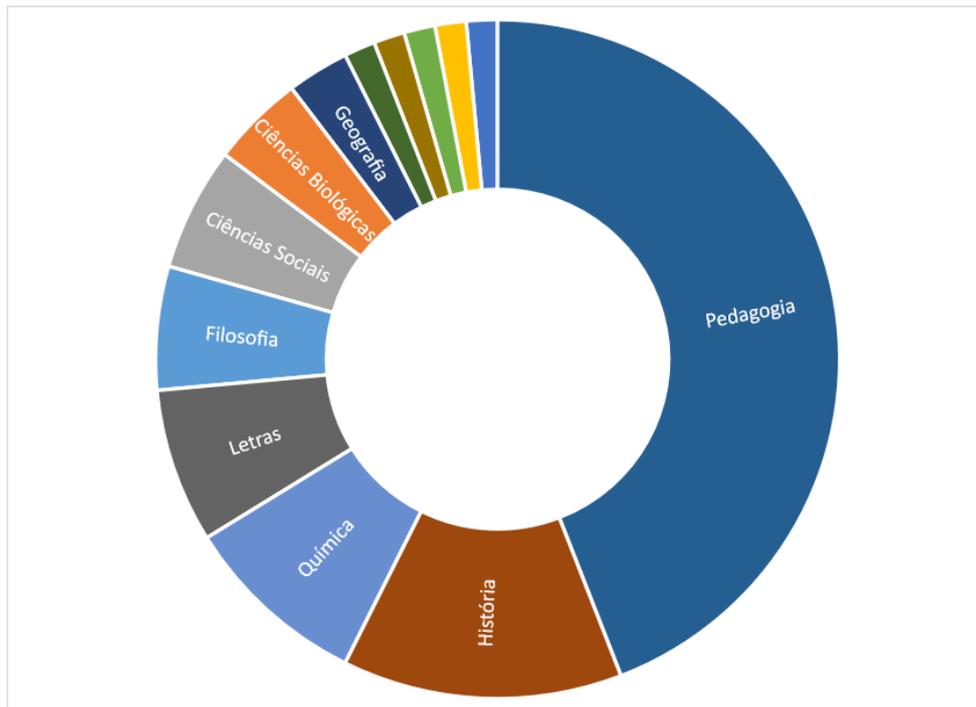
#### 4.3.1.1. Período da graduação

Na análise da distribuição dos cursos de graduação entre os egressos de doutorado da nossa amostra, observamos uma diversidade de áreas com diferentes níveis de representação. Dos 76 egressos, a pedagogia se destaca como o curso mais frequente, com 30 graduados, representando aproximadamente 38,16% do total. A história é a segunda área mais representada, com 9 graduados, seguida por química, com 6 graduados e letras, com 5 graduados. Filosofia e ciências sociais possuem 4 graduados em cada. Ciências biológicas, educação física e biologia contam com 3 graduados em cada, enquanto geografia conta com 2. As áreas com apenas um estudante cada são: biblioteconomia, ciências, engenharia de

produção, física, história e ciências sociais, normal superior, odontologia e planejamento educacional.

A distribuição dos cursos de graduação entre os egressos de nossa amostra pode ser observada no Gráfico 1:

Gráfico 1: Áreas de formação (graduação)



Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2023).

Além disso, observamos que dos 76 egressos, 62 concluíram suas graduações em instituições públicas (81,58%) e 14 concluíram em instituições privadas (18,42%). Além disso, a vasta maioria das formações ocorreu em instituições nacionais (aproximadamente 80%).

Em termos de apoio e financiamento, 20 (26,31%), dos 76 egressos, relataram ter recebido bolsas de iniciação científica na graduação, enquanto 56 (73,68%) nada relataram. Desses 20 egressos que receberam bolsa durante a graduação, 10 (50%) são da pedagogia, os outros 10 (50%) estão divididos entre outras áreas.

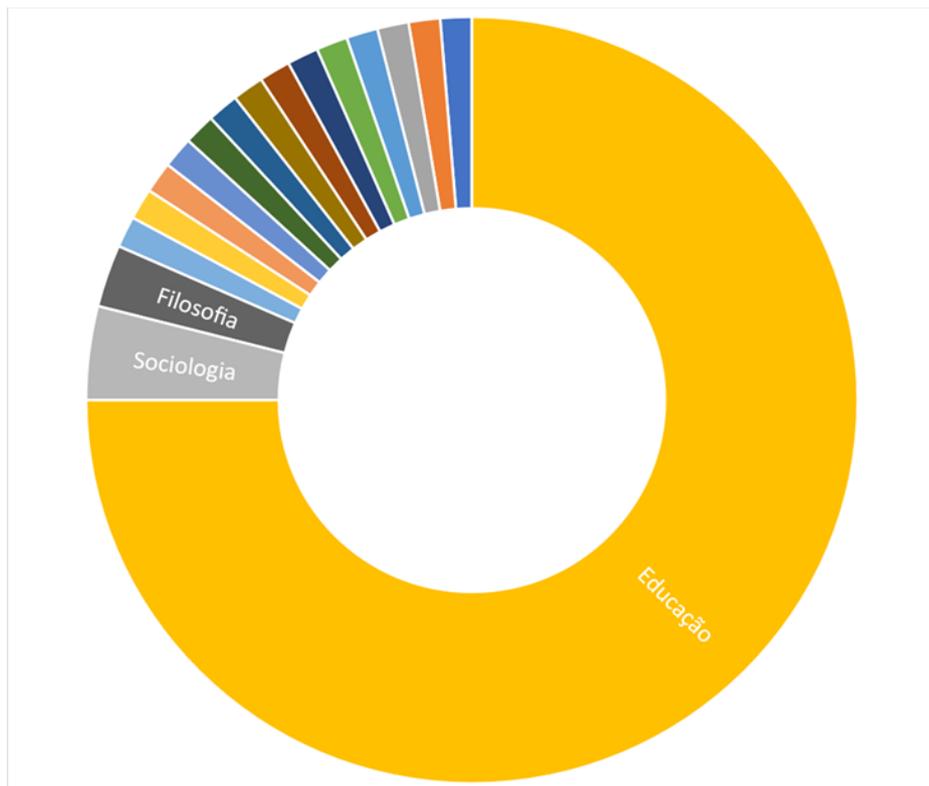
Por fim, na análise do intervalo entre o fim da graduação e o início do mestrado, classificamos os egressos da amostra em três grupos: aqueles que ingressaram no mestrado de 0 a 2 anos, aqueles cujo tempo de intervalo foi de 3 a 5 anos, e aqueles que ingressaram para o mestrado após 6 ou mais anos. Com isso, observamos que dos 76 egressos, 39 (51,31%) iniciaram o mestrado de 0 a 2 anos após concluir a graduação, 17 (22,36%) iniciaram de 3 a 5 anos depois, e 20 (26,31%) iniciaram o mestrado após mais de 6 anos afastados da academia.

#### 4.3.1.2. Período do mestrado

Na análise da distribuição da formação em nível de mestrado, observamos que há uma significativa predominância do mestrado em educação entre o grupo analisado, seguida por outros cursos que abrangem diversas áreas do conhecimento. Dos 76 egressos, 57 (75%) fizeram o mestrado em educação, 3 (3,95%) fizeram mestrado em sociologia e 2 (2,63%) em filosofia. Os demais estão distribuídos, unitariamente, entre mestrado em administração e gestão da educação, mestrado em ciências sociais e humanas, mestrado em química, mestrado em saúde pública e outros. Esses, totalizam 14 estudantes, correspondendo, aproximadamente, 18,42% do total.

A ilustração da distribuição dos cursos de mestrado entre os estudantes analisados em nossa amostra pode ser observada no Gráfico 2:

Gráfico 2: Áreas de formação (mestrado)



Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2023).

Observamos também que dos 76 egressos de doutorado da amostra, 72 fizeram o mestrado em instituições públicas e apenas 4 em instituições privadas. Além disso, mais de 96% desses mestrados foram realizados em instituições nacionais.

Em termos de apoio e financiamento, do total da amostra, 40 (52,63%) relataram ter recebido bolsas de incentivo à pesquisa, enquanto 36 (47,36%) nada relataram quanto a isso. Outro dado observado é que dos 76 egressos, 43 (56,57%) deles realizaram o mestrado na mesma instituição em que fizeram a graduação, enquanto 33 (43,42%) deles realizaram em instituições diferentes.

Por fim, em relação ao intervalo entre o mestrado e o doutorado, observamos que 50 (65,78%) iniciaram o doutorado em um intervalo de 0 a 2 anos, 14 (18,42%) levaram de 3 a 5 anos para entrarem no doutorado e 12 (15,78%) levaram mais de 6 anos para darem sequência aos estudos pós-graduados.

#### 4.3.1.3. Período do doutorado

Conforme apresentamos anteriormente, os 76 egressos da nossa amostra concluíram o doutorado em educação em programas de excelência das instituições Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Entre esses, 46 (60,52%) relataram ter recebido bolsa de incentivo à pesquisa, enquanto 30 (39,47%) não relataram esse tipo de apoio. Também observamos que 40 (52,63%) realizaram o doutorado na mesma instituição onde cursaram o mestrado ou a graduação, enquanto 36 (47,36%) concluíram o doutorado em uma instituição diferente daquelas onde obtiveram os títulos anteriores.

Portanto, os dados referentes ao percurso acadêmico dos 76 egressos de doutorado da nossa amostra indicaram uma predominância de formação graduada em áreas relacionadas à educação e que a maioria dos egressos concluiu suas graduações em instituições públicas de ensino superior (Ipes) brasileiras. Observou-se também um curto intervalo entre os níveis de formação e uma continuidade institucional significativa, com muitos egressos realizando o doutorado na mesma instituição onde cursaram o mestrado e/ou graduação. Além disso, há uma proporção expressiva de egressos que receberam apoio e financiamento à pesquisa, tanto no mestrado quanto no doutorado.

#### 4.3.2. PUBLICAÇÃO DE ARTIGOS

Apresentamos e analisamos a seguir a produtividade dos 76 egressos que compõem a amostra desta pesquisa no que se refere à publicação de artigos em periódicos *Qualis* durante o período do doutorado, com base nas informações disponíveis em seus currículos *Lattes*. O

objetivo é identificar padrões e tendências que possam contribuir para a discussão do impacto da lógica produtivista na formação dos pesquisadores em educação. Os dados referentes aos artigos publicados durante o período do doutorado foram organizados em uma tabela do *Excel* que está disponível para consulta no Anexo III desta dissertação de mestrado.

#### 4.3.2.1. Distribuição de publicações por egresso

Após coletarmos o número de artigos que cada um dos 76 egressos publicou durante o doutorado, organizamos os dados para visualizarmos melhor a distribuição dessas publicações. Fizemos isso agrupando o número de artigos publicados pela quantidade de egressos que publicaram. A Tabela 1 apresenta essa organização:

Tabela 1: Distribuição de publicações por egresso

Artigos publicados em periódicos	Quantidade de estudantes	Percentual de estudantes	Total de publicações
0	18	23,68%	0
1	18	23,68%	18
2	13	17,11%	26
3	6	7,89%	18
4	4	5,26%	16
5	4	5,26%	20
6	3	3,95%	18
7	1	1,32%	7
8	2	2,63%	16
9	2	2,63%	18
10	1	1,32%	10
14	1	1,32%	14
16	2	2,63%	32
18	1	1,32%	18
<b>TOTAL</b>	<b>76</b>	<b>100,00%</b>	<b>231</b>

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2023).

De acordo com o que foi apresentado, os 76 egressos de nossa amostra publicaram 231 artigos. Desses 76 egressos, 18 (23,68%) não publicaram nenhum artigo; 18 (23,68%)

publicaram 1 artigo; 13 (17,11%) publicaram 2 artigos; 6 (7,89%) publicaram 3 artigos; 4 (5,26%) publicaram 4 artigos; outros 4 estudantes (5,26%) publicaram 5 artigos; 3 (3,95%) publicaram 6 artigos; 1 (1,32%) publicou 7 artigos; 2 (2,63%) publicaram 8 artigos; outros 2 estudantes (2,63%) publicaram 9 artigos; 1 (1,32%) publicou 10 artigos; 1 (1,32%) publicou 14 artigos; 2 (2,63%) publicaram 16 artigos; e 1 (1,32%) publicou 18 artigos.

Identificamos, portanto, uma variabilidade significativa no desempenho desses indivíduos em termos de publicações. Por isso, para uma compreensão mais clara dessa distribuição e dos diferentes níveis de produtividade, reorganizamos os dados e agrupamos os egressos em intervalos de produção. A Tabela 2 apresenta a distribuição agrupada:

Tabela 2: Distribuição de publicações por intervalo

Artigos (intervalos)	Egressos	Percentual de egressos	Artigos publicados	Percentual de publicações
0	18	23,68%	0	0,00%
1-5	45	59,21%	98	42,42%
6-10	9	11,84%	69	29,87%
>10	4	5,26%	64	27,71%
TOTAL	76	100,00%	231	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2023).

A partir dos dados apresentados, observamos que 45 egressos publicaram até 5 artigos durante o período do doutorado, totalizando 99 publicações; 9 publicaram de 6 a 10 artigos, totalizando 69 publicações; e 4 egressos publicaram mais de 10 artigos, totalizando 64 publicações.

A análise dessa distribuição revela alguns pontos interessantes. O grupo que publicou até 5 artigos, apesar de representar a maioria (59,21%), contribuiu com menos da metade das publicações (42,67%). Por outro lado, os grupos que publicaram de 6 a 10 artigos e acima de 10, ou seja, os 13 egressos (17,10%) dos dois últimos grupos, publicaram um total de 133 artigos, o que representa 57,33% do total de 231 artigos.

Se formos focar apenas nos que publicaram, ou seja, nos 58 dos 76 egressos, percebemos que essa disparidade fica ainda mais acentuada, pois aqueles que publicaram de 1 a 5 artigos vão representar 77,59% e aqueles que publicaram acima de 6 artigos vão representar 22,42%.

Em resumo, entre os 58 egressos que publicaram artigos durante o período do doutorado, um grupo de apenas 13 egressos (22,42%) foi responsável por mais da metade (57,33%) de toda a produção, tendo, portanto, se destacado em termos de produtividade.

#### 4.3.2.1. Distribuição de publicações por *Qualis*

O resumo da distribuição dos artigos completos publicados em periódicos de acordo com as classificações *Qualis* (2017-2020) pode ser observado na Tabela 3:

Tabela 3: Distribuição de publicações por *Qualis*

Classificação <i>Qualis</i>	Total de artigos	Proporção
A1	58	25,11%
A2	47	20,35%
A3	16	6,93%
A4	21	9,09%
B1	34	14,72%
B2	16	6,93%
B3	8	3,46%
B4	8	3,46%
C	7	3,03%
NE	16	6,93%
TOTAL	231	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2023).

De acordo com o apresentado, dos 231 artigos publicados pelos egressos de nossa amostra 58 (25,11%) foram publicados em periódicos classificados como A1, 47 (20,35%) como A2, 16 (6,93%) como A3 e 21 (9,09%) como A4. Nos estratos B, 34 (14,72%) foram classificados como B1, 16 (6,93%) como B2, 8 (3,46%) como B3 e 8 (3,46%) como B4. 7 (3,03%) dos 231 artigos foram classificados como C e 16 (6,93%) não foram especificados.

Os dados coletados revelaram uma distribuição variada de publicações em diferentes classificações *Qualis*. No entanto, a maior parte dos artigos publicados pelos egressos estão nas classificações A1 e A2, que juntas representam 45,46% do total de artigos. Os artigos

publicados em periódicos de estratos A, ou seja, as mais elevadas posição do *Qualis*, juntos, somam 142, representando 61,48% do total.

Os artigos publicados nos estratos B também possuem uma representatividade significativa, com destaque maior para o B1 (14,72%). Juntos, os artigos publicados em periódicos de estrato B somam 66, representando 28,57% do total.

Os artigos classificados como NE (não especificados) representam 6,93% do total. Esses artigos representam publicações em periódicos não incluídos no sistema *Qualis*, artigos em outros tipos de publicações acadêmicas, entre outros, conforme explicitado anteriormente.

#### 4.3.2.2. Distribuição de egressos por *Qualis*

A apresentação a seguir se concentra na distribuição dos egressos segundo as diferentes categorias do sistema *Qualis*, abrangendo os estratos A1 a C, além de artigos não especificados (NE). O resumo dessa organização pode ser observado na Tabela 4:

Tabela 4: Distribuição de egressos por *Qualis*

Classificação <i>Qualis</i>	Total de egressos	Proporção
A1	33	43,42%
A2	29	38,16%
A3	13	17,11%
A4	16	21,05%
B1	18	23,68%
B2	8	10,53%
B3	7	9,21%
B4	7	9,21%
C	5	6,58%
NE	8	10,53%

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2023).

De acordo com o apresentado, dos 76 egressos de nossa amostra, 33 (42,42%) publicaram artigos em periódicos classificados como A1, 29 (38,16%) publicaram em A2, 13 (17,11%) em A3 e 16 (21,05%) em A4. Os dados ainda revelam que poucos publicaram em

periódicos de estrato C, com apenas 5 egressos, representando apenas 6,58% do total. Dos 76 egressos, 8 (10,53%) publicaram em veículos de divulgação científica não identificados pelo sistema *Qualis*.

Portanto, os dados revelam uma variabilidade significativa na produtividade dos egressos. Destaca-se, porém, que, embora a maioria tenha publicado até cinco artigos, durante o doutorado, uma pequena parcela foi responsável por mais da metade das publicações, indicando uma disparidade na produtividade. Além disso, a análise por estratos *Qualis* indica uma preferência por periódicos de maior prestígio, especialmente nos estratos A1 e A2, que juntos concentram quase metade de todas as publicações da amostra.

#### 4.3.3. EGRESSOS COM ALTA PRODUTIVIDADE

Após a análise da distribuição de publicações por egresso, identificamos que 13, dos 76 egressos de doutorado em educação da nossa amostra, se destacaram significativamente em termos de produtividade acadêmica. Com base nessa observação, conduzimos uma investigação complementar para identificar quem foram esses egressos altamente produtivos e quais fatores podem ter influenciado a alta produtividade em suas publicações.

Para isso, retornamos aos dados relativos à formação acadêmica/titulação e analisamos o percurso acadêmico desses 13 egressos especificamente, incluindo a publicação de artigos durante esse percurso que envolve a graduação, o mestrado e o doutorado.

Ressaltamos mais uma vez que, por questões éticas, não divulgamos os nomes desses egressos nem de seus respectivos orientadores. Em vez disso, utilizamos códigos para representar essas informações, o que nos permite revelar alguns dados importantes sem expor a identidade dos envolvidos.

#### 4.3.3.1. Percurso acadêmico dos egressos com alta produtividade

Os dados referentes ao período da graduação dos 13 egressos selecionados para essa análise complementar podem ser observados no Quadro 4:

Quadro 4: Período da graduação dos egressos com alta produtividade

<b>Código</b>	<b>Área de formação</b>	<b>IES</b>	<b>Pub/Privada</b>	<b>Bolsista</b>	<b>Intervalo (anos)</b>
P1 D8	Geografia	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	sim	0
P1 D12	Letras	Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT	Pública	não	10
P2 D1	Pedagogia	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, UERN	Pública	não	0
P2 D3	Pedagogia	Universidade Federal do Amazonas, UFAM	Pública	não	1
P2 D6	Pedagogia	Universidade do Estado da Bahia, UNEB	Pública	não	2
P2 D7	Pedagogia	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	sim	1
P2 D10	Ciências Biológicas	Universidade Federal de Sergipe, UFS	Pública	não	0
P3 D12	Pedagogia	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	não	0
P4 D1	Pedagogia	Centro Universitário de Lavras, UNILAVRAS	Privada	não	4
P5 D5	Ciências Biológicas	Centro Universitário de Formiga, FUOM	Privada	não	0
P6 D1	História	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	não	19
P6 D4	História	Universidade Federal de Pelotas, UFPEL	Pública	não	3
P6 D8	Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales	Universidad Academia de Humanismo Cristiano, UAHC, Chile.	Pública	não	1

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2023).

De acordo com os dados apresentados, identificamos que a diversidade de áreas de formação e a predominância das áreas relativas à educação observados no grupo de 76 egressos tendem a prevalecer entre os 13 egressos de doutorado, que se destacaram em termos de produtividade. 7 dos 13 formaram-se em pedagogia, seguidos por ciências biológicas, história, letras, educação física e geografia.

Observou-se também a predominância de formação em instituições públicas (11 de 13), com apenas 2 provenientes de instituições privadas no período da graduação. De acordo com o código de identificação, observamos que todos que fizeram o doutorado em educação no ProPEd/Uerj fizeram suas graduações em instituições públicas.

Em relação ao apoio à pesquisa durante essa fase de formação, apenas um número reduzido de egressos (2 de 13) relata ter recebido bolsa de iniciação científica. Estes, fizeram suas graduações na Uerj e, de acordo com o código de identificação, fizeram o doutorado em educação no ProPEd/Uerj.

No intervalo entre a graduação e o mestrado: A maioria dos egressos (9 de 13) iniciou o mestrado em um período de até 2 anos, enquanto os demais apresentaram intervalos variados entre 3 e 19 anos. É importante ressaltar que 5 deles não tiveram nenhum intervalo, seguindo imediatamente para o mestrado, após a conclusão da graduação. Desses 5, 4 fizeram o doutorado no ProPEd/Uerj e 1 no PPGE/UFMG.

Os dados referentes ao período de formação no mestrado podem ser observados no Quadro 5:

Quadro 5: Período do mestrado dos egressos com alta produtividade

<b>Código</b>	<b>Formação</b>	<b>IES</b>	<b>Pub/Privada</b>	<b>Bolsista</b>	<b>Continuidade institucional</b>	<b>Intervalo (anos)</b>
P1 D8	Mestrado em Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	sim	sim	0
P1 D12	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT	Pública	Não	sim	5
P2 D1	Mestrado em Ciências Sociais e Humanas	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, UERN	Pública	sim	sim	2
P2 D3	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Amazonas, UFAM	Pública	Não	sim	13

P2 D6	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Sergipe, UFS	Pública	sim	não	0
P2 D7	Mestrado em Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	sim	sim	1
P2 D10	Mestrado em Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	sim	não	0
P3 D12	Mestrado em Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	sim	sim	0
P4 D1	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Não	não	3
P5 D5	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	sim	não	10
P6 D1	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	não	sim	1
P6 D4	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Pelotas, UFPEL	Pública	não	sim	2
P6 D8	Mestrado em Educación Mención Didáctica Innovación Pedagógica	Universidad Academia de Humanismo Cristiano, UAHC, Chile.	Pública	sim	sim	1

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2023).

De acordo com os dados apresentados, observamos uma predominância de mestrado em educação (12 de 13), com apenas um egresso em ciências sociais e humanas. Todos os egressos realizaram o mestrado em instituições públicas e a maioria dos egressos (8 de 13) relata ter recebido bolsa de apoio à pesquisa durante essa fase de formação. Dos 8 egressos que relatam ter recebido bolsa durante o mestrado, 6 fizeram o doutorado no ProPEd/Uerj e 2 no PPGE/UFMG.

A continuidade institucional foi observada em 9 dos 13 egressos, que realizaram o mestrado na mesma instituição da graduação. Além disso, a maioria (9 de 13) iniciou o doutorado em um período de até 2 anos após o mestrado, com alguns apresentando intervalos entre 3 e 10 anos. É importante ressaltar que dos 13 egressos, 4 não tiveram nenhum intervalo,

seguindo imediatamente para o doutorado após a conclusão do mestrado e todos esses 4 fizeram o doutorado em educação no ProPEd/Uerj.

Os dados referentes ao período de formação no doutorado podem ser observados no Quadro 6:

Quadro 6: Período do doutorado dos egressos com alta produtividade

<b>Código</b>	<b>Período de formação</b>	<b>Área</b>	<b>IES</b>	<b>Bolsista</b>	<b>Continuidade institucional</b>
P1 D8	2014-2018	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	sim	sim
P1 D12	2011-2015	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	sim	Não
P2 D1	2018-2022	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	sim	Não
P2 D3	2018-2022	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	sim	Não
P2 D6	2015-2019	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	sim	Não
P2 D7	2014-2018	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Não	sim
P2 D10	2013-2016	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	sim	sim
P3 D12	2011-2014	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	sim	sim
P4 D1	2016-2020	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	não	sim
P5 D5	2011-2015	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	sim	sim
P6 D1	2017-2021	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	não	sim
P6 D4	2011-2015	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	sim	não
P6 D8	2013-2017	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	sim	não

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2023).

De acordo com os dados acima e a delimitação apresentada para esta pesquisa, destacamos que todos os 13 egressos selecionados realizaram o doutorado em educação em

programas de excelência, classificados com nota sete na última avaliação da Capes (2017-2020). E todos foram titulados doutores em educação entre 2012 e 2022, sendo 8 pelo ProPEd/Uerj e 5 pelo PPGE/UFMG.

Além disso, esses 13 egressos foram orientados por professores reconhecidos por sua excelência na pesquisa e na formação de novos pesquisadores, enquadrados atualmente na categoria de pesquisadores PQ-1A pelo CNPq. Dos 8 egressos do ProPEd, 2 foram orientados pelo professor P1, 4 foram orientados pelo professor P2 e 2 foram orientados pelo professor P3. Dos 5 egressos do PPGE/UFMG, 1 foi orientado pelo professor P4, 1 foi orientado pelo professor P5 e 3 foram orientados pelo professor P6.

Em relação ao apoio e incentivo à pesquisa, a maioria deles (10 de 13) relata ter recebido bolsa de apoio à pesquisa durante o doutorado, sendo 7 do ProPEd/Uerj e 3 do PPGE/UFMG. E a continuidade institucional foi observada em 7 deles. Ou seja, mais da metade realizou o doutorado na mesma instituição da graduação ou mestrado, sendo 4 do ProPEd/Uerj e 3 do PPGE/UFMG.

#### 4.3.3.2. Relação entre produtividade e formação acadêmica

A análise a seguir, considera a publicação de artigos durante o percurso acadêmico dos 13 egressos selecionados da nossa amostra, mais especificamente, os egressos que se destacaram nas publicações de artigos no período do doutorado. Para a referida análise, foi necessário que retornássemos aos currículos desses 13 egressos e buscássemos o número de publicações que os mesmos realizaram durante cada período de formação. O objetivo dessa busca foi acompanhar a progressão da produtividade desses indivíduos e relacionar esses dados com os dados de suas formações. Os artigos publicados na graduação, no mestrado e no doutorado estão apresentados na Tabela 5:

Tabela 5: Publicações durante o percurso formativo

Código	Artigos publicados na graduação	Artigos publicados no mestrado	Artigos publicados no doutorado
P1 D8	1	6	14
P1 D12	0	0	6
P2 D1	1	1	7
P2 D6	1	3	10
P2 D7	0	4	6
P2 D10	0	13	16
P3 D3	1	3	8
P3 D12	0	3	18
P4 D1	0	0	6
P5 D5	0	0	16
P6 D1	0	2	9
P6 D4	0	0	9
P6 D8	0	1	8
TOTAL	4	36	133

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2023).

#### 4.3.3.2.1. Graduação

A análise revela que 4 dos 13 egressos publicaram um artigo, ainda durante a graduação. Com base nos códigos estabelecidos, observamos que os quatro fizeram o doutorado em educação no ProPEd/Uerj, sendo 1 orientado pelo professor P1, 2 pelo professor P2 e 1 pelo professor P3. Relacionando com os dados sobre o percurso acadêmico (Quadro 4), observamos que todos os 4 egressos estavam vinculados à instituição de ensino superior pública, sendo 1 da Uerj e os outros 3 de instituições distintas. Entre eles, 2 relataram ter recebido bolsa de IC, sendo um pela Uerj e o outro por outra universidade do Rio de Janeiro. Além disso, 3 deles ingressaram no mestrado imediatamente após a conclusão da graduação, enquanto 1 deles demorou 2 anos para iniciar a PG *stricto-sensu*.

#### 4.3.3.2.2. Mestrado

A maioria dos egressos (9 de 13) publicou artigos durante o mestrado, com uma variação significativa no número de publicações: 2 egressos publicaram 1 artigo, 1 egresso publicou 2 artigos, 3 egressos publicaram 3 artigos, 1 egresso publicou 4 artigos, 1 egresso publicou 6 artigos e 1 egresso publicou 13 artigos, totalizando 36 publicações, conforme apresentado na Tabela 5.

Se relacionarmos o número de publicações durante o mestrado com os códigos estabelecidos, observamos que, do total de 36 artigos, 33 foram publicados por 7 egressos de doutorado do ProPEd/Uerj enquanto 3, foram publicados pelos 2 egressos de doutorado do PPGE/UFMG. Além disso, dos 4 egressos que não publicaram durante o mestrado, apenas 1 fez o doutorado no ProPEd/Uerj e 3 no PPGE/UFMG.

Relacionando esses dados com o Quadro 5, referente ao período de formação no mestrado, observamos que, dos 9 egressos que publicaram artigos nesse período, 7 apresentaram continuidade institucional. Além disso, 8 dos 9 relatam ter recebido bolsa de apoio à pesquisa, sendo 4 através do ProPEd/Uerj e 4 por programas em instituições distintas. O único que não relata ter recebido bolsa de apoio à pesquisa durante o mestrado estava vinculado ao PPGE/UFMG.

Considerando o número de publicações, observamos que 6 desses egressos se destacaram, publicando mais de 2 artigos durante o período de formação no mestrado. Desses 6, 4 estavam vinculados a Uerj e 2 a programas de instituições diversas. Além disso, 5 deles ingressou no doutorado imediatamente após concluir o mestrado, com exceção de um que demorou 1 ano, conforme dados do Quadro 5.

Além disso, todos os 6 egressos que se destacaram em termos de publicação de artigos durante o mestrado, ingressaram no doutorado em educação no ProPEd/Uerj. Os 4 que fizeram o mestrado em educação no ProPEd/Uerj foram orientados pelos mesmos professores no doutorado.

#### 4.3.2.2.3. Doutorado

Dos 13 egressos que se destacaram na publicação de artigos durante o doutorado, 8 estavam vinculados ao ProPEd/Uerj e 5 ao PPGE/UFMG.

Relacionando o número de artigos publicados no doutorado com os códigos estabelecidos, observamos que dos 8 egressos do ProPEd/Uerj, 2 foram orientados pelo professor P1, 4 foram orientados pelo professor P2 e 2 foram orientados pelo professor P3. Os dois orientandos do professor P1 publicaram, juntos, 20 artigos durante o doutorado, os quatro orientandos do professor P2 publicaram um total de 39 artigos e os dois orientandos do professor P3 somaram 26 artigos publicados. Juntos, esses 8 egressos do ProPEd/Uerj publicaram 85 artigos. Se considerarmos o total de artigos publicados por todos os egressos de doutorado da nossa amostra (231 artigos), as publicações desses 8 egressos representam cerca de 37%.

Já no PPGE/UFMG, observamos que 1 foi orientando do professor P4, 1 do professor P5 e 3 do professor P6. O orientando do professor P4 publicou 6 artigos, o orientando do professor P5 publicou 16 artigos e os três orientandos do professor P6 publicaram, juntos, 26 artigos. No total, esses 5 egressos do PPGE/UFMG publicaram 48 artigos, representando aproximadamente 21% do total de artigos publicados por todos os egressos da amostra.

#### 4.3.3.3. Relação entre produtividade e *Qualis*

Para darmos sequência à análise descritiva dos egressos com alta produtividade, observamos as publicações realizadas no período do doutorado e relacionamos às classificações *Qualis*. Os 13 egressos selecionados e suas respectivas publicações em periódicos *Qualis* está apresentada na Tabela 6:

Tabela 6: Relação entre produtividade e *Qualis*

Código	Período	Artigos	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4	C	NE
P1 D8	2014-2018	14	7	2	0	4	1	0	0	0	0	0
P1 D12	2011-2015	6	2	2	1	1	0	0	0	0	0	0
P2 D1	2018-2022	7	1	1	2	0	2	0	0	1	0	0
P2 D6	2015-2019	10	1	2	0	0	4	3	0	0	0	0
P2 D7	2014-2018	6	0	2	1	0	0	3	0	0	0	0
P2 D10	2013-2016	16	5	4	2	1	2	1	0	1	0	0
P3 D3	2017-2021	8	0	2	0	1	2	2	1	0	0	0
P3 D12	2011-2014	18	8	5	1	2	0	0	0	2	0	0
P4 D1	2016-2020	6	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1
P5 D5	2011-2015	16	0	0	0	0	7	0	2	0	1	6
P6 D1	2017-2021	9	3	1	2	0	1	0	0	0	1	1
P6 D4	2011-2015	9	1	4	0	0	4	0	0	0	0	0
P6 D8	2013-2017	8	3	0	0	2	1	0	0	0	0	2
TOTAL		133	32	26	10	12	25	9	3	4	2	10

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2023).

Relacionando esses dados com as análises anteriores, observamos que os 13 egressos selecionados publicaram 32 dos 58 artigos classificados como A1, 26 dos 47 artigos classificados como A2, 10 dos 16 artigos classificados como A3 e 12 dos 21 artigos publicados em periódicos A4. Nos estratos B, esses egressos publicaram 25 dos 34 artigos classificados como B1, 9 dos 16 artigos classificados como B2, 3 dos 8 artigos classificados como B3 e 4

dos 8 artigos classificados como B4. Além disso, publicaram 2 dos 7 artigos classificados como C e 10 dos 16 artigos não especificados (NE).

Se analisarmos a proporção de egressos por classificação *Qualis*, verificamos que dos 13 egressos selecionados, 10 publicaram em periódicos A1, representando cerca de 39% do total de egressos da amostra que publicaram nesse estrato (33); 11 publicaram em periódicos A2, representando cerca de 38% do total de egressos da amostra que publicaram nesse estrato (29); 7 publicaram em periódicos A3, representando cerca de 54% do total de egressos da amostra que publicaram nesse estrato (13); e 7 publicaram em periódicos A4, representando cerca de 43% do total de egressos da amostra que publicaram nesse estrato (16).

Nos estratos B, observamos que dos 13 egressos 10 publicaram em periódicos B1, representando cerca de 56% do total de egressos da amostra que publicaram nesse estrato (18); 4 publicaram em periódicos B2, representando cerca de 50% do total de egressos da amostra que publicaram nesse estrato (8); 2 publicaram em periódicos B3, representando cerca de 29% do total de egressos da amostra que publicaram nesse estrato (7); e 3 publicaram em periódicos B4, representando cerca de 43% do total de egressos da amostra que publicaram nesse estrato (7).

Além disso, 2 publicaram em periódicos classificados como C, representando 40% do total de egressos da amostra que publicaram nesse estrato (5); e 4 publicaram artigos não classificados (NE), representando 50% do total de egressos da amostra (8).

Esses dados indicam que os egressos mais produtivos também são bem representados em termos de proporção em praticamente todos os estratos do *Qualis*, com destaque nos estratos mais altos (A1, A2, A3 e A4). Isso reforça a ideia de que esses 13 egressos não apenas publicaram em maior quantidade, mas também alcançaram publicações de maior prestígio acadêmico.

Por fim, comparamos a produtividade dos 13 egressos por programa. As 85 publicações dos egressos do ProPEd/Uerj e suas respectivas qualificações estão apresentadas na Tabela 7:

Tabela 7: Relação entre produtividade e *Qualis* (ProPEd/Uerj)

Código	Período	Artigos	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4	C	NE
P1 D8	2014-2018	14	7	2	0	4	1	0	0	0	0	0
P1 D12	2011-2015	6	2	2	1	1	0	0	0	0	0	0
P2 D1	2018-2022	7	1	1	2	0	2	0	0	1	0	0
P2 D6	2015-2019	10	1	2	0	0	4	3	0	0	0	0
P2 D7	2014-2018	6	0	2	1	0	0	3	0	0	0	0
P2 D10	2013-2016	16	5	4	2	1	2	1	0	1	0	0
P3 D3	2017-2021	8	0	2	0	1	2	2	1	0	0	0
P3 D12	2011-2014	18	8	5	1	2	0	0	0	2	0	0
TOTAL		85	24	20	7	9	11	9	1	4	0	0

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2023).

As 48 publicações dos egressos do PPGE/UFMG e suas respectivas qualificações estão apresentadas na Tabela 8:

Tabela 8: Relação entre produtividade e *Qualis* (PPGE/UFMG)

Código	Período	Artigos	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4	C	NE
P4 D1	2016-2020	6	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1
P5 D5	2011-2015	16	0	0	0	0	7	0	2	0	1	6
P6 D1	2017-2021	9	3	1	2	0	1	0	0	0	1	1
P6 D4	2011-2015	9	1	4	0	0	4	0	0	0	0	0
P6 D8	2013-2017	8	3	0	0	2	1	0	0	0	0	2
TOTAL		48	8	6	3	3	14	0	2	0	2	10

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2023).

A comparação entre a produtividade nos dois programas revela que os egressos do ProPEd/Uerj têm uma produtividade acadêmica mais expressiva, com um maior número total de publicações e uma concentração maior em periódicos de maior prestígio (estratos A1 e A2). Em contraste, os egressos do PPGE/UFMG apresentam uma maior proporção de publicações em periódicos de estratos B1, além de um número considerável de publicações não especificadas (NE).

Portanto, os dados sugerem que a produtividade dos egressos é fortemente influenciada por uma combinação de fatores, incluindo a origem e a continuidade institucional, o apoio à pesquisa (bolsas), a transição imediata entre os níveis de formação, o programa de pós-graduação e a orientação acadêmica.

Os dados ainda revelam que os 13 egressos selecionados não apenas demonstraram alta produtividade em termos de quantidade de artigos publicados, mas também alcançaram um alto nível de reconhecimento acadêmico, com uma presença significativa nos estratos superiores do *Qualis*.

Com a conclusão da caracterização da amostra, identificamos relações significativas entre a prática de publicação em periódicos e a formação acadêmica, que serão discutidas teoricamente no próximo capítulo.

## **5. PRODUTIVISMO E *HABITUS* CIENTÍFICO: PERSPECTIVAS BOURDIEUSIANAS NA FORMAÇÃO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO**

Este capítulo analisa e discute o impacto da atual lógica produtivista na formação dos pesquisadores em educação, a partir da prática de publicação em periódicos qualificados. A fundamentação teórica se baseia na teoria da prática de Pierre Bourdieu, cujos conceitos-chave – como campo, *habitus*, capital, *doxa* e *illusio* – fornecem uma lente analítica importante para compreender como o produtivismo tem moldado o *habitus* científico de pesquisadores em formação.

Os dados analisados neste capítulo derivam do estudo detalhado de 76 egressos de doutorado em educação, formados entre 2012 e 2022 em PPGs em educação classificados como excelentes<sup>31</sup> pela Capes e que foram orientados por professores/pesquisadores classificados como excelentes<sup>32</sup> pelo CNPq. O foco da análise se concentra na prática de publicação de artigos científicos – mais especificamente, 231 publicações – e suas respectivas qualificações no sistema *Qualis*.

Ao relacionar os conceitos de Bourdieu com os dados empíricos, discutimos como os pós-graduandos em educação têm internalizado os valores e as normas do campo acadêmico-científico cada vez mais orientados pelo produtivismo, e como eles se movimentam na busca por reconhecimento e prestígio. Relacionamos a prática de publicação em periódicos qualificados com seus percursos acadêmicos e problematizamos como a busca pela produtividade, medida principalmente pela quantidade de publicações qualificadas, molda não apenas as estratégias de inserção no campo acadêmico-científico, mas também seus *habitus*, suas identidades e suas trajetórias futuras.

### **5.1. A FORMAÇÃO DO *HABITUS* CIENTÍFICO NA ATUAL LÓGICA PRODUTIVISTA: O PERCURSO ACADÊMICO DOS EGRESSOS EM EDUCAÇÃO**

O campo acadêmico-científico se configura como um espaço social dinâmico e competitivo, onde os agentes disputam continuamente pelo que Bourdieu descreve como “lucro

---

<sup>31</sup> PPGs que obtiveram nota 7 (sete) na última Avaliação Quadrienal (2017-2020) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

<sup>32</sup> Professores bolsistas de produtividade em pesquisa (PQ) enquadrados na categoria mais alta da escala (1A) pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

propriamente científico, isto é, a obtenção do reconhecimento dos pares-concorrentes” (Bourdieu, 1983, p. 127). Os desafios enfrentados pelos agentes estão diretamente relacionados às suas posições dentro desse campo, as quais dependem do volume de capital científico que possuem.

O capital científico é o capital simbólico do campo acadêmico-científico, o capital de prestígio e reconhecimento, aquilo que é valorizado e disputado nesse ambiente específico. Esse capital é composto pelo capital cultural, principalmente no estado institucionalizado, um capital publicamente reconhecido e legitimado através de qualificações, títulos e classificações; e pelo capital social, que envolve o pertencimento a grupos reconhecidos e a posse de recursos advindos dessas relações.

Conforme destacado por Bourdieu (1983, p.132):

[...] acumular capital é fazer um ‘nome’, um nome próprio, um nome conhecido e reconhecido, marca que distingue imediatamente seu portador, arrancando-o como forma visível do fundo indiferenciado, despercebido, obscuro, no qual se perde o homem comum.

Mas de que modo um estudante de PG “faz o seu nome” na atual lógica produtivista? Para responder a essa questão, é necessário observar as estratégias e as práticas que os estudantes adotam para acumular capital científico, dentro de um ambiente acadêmico altamente competitivo e orientado pela produtividade e eficiência.

Essas práticas e estratégias podem ser compreendidas à luz de Bourdieu e, para isso, faz-se necessário recorrer ao conceito de *habitus*. O sociólogo explica que o *habitus* é um conjunto de disposições que orientam a percepção e a ação dos agentes em um campo social, um princípio gerador de estratégias que produz práticas (Bourdieu, 1983). De forma bem resumida, Maton (2018, p. 92) elucida: “nossa prática é resultado das relações entre nossas disposições (*habitus*) e nossa posição num campo (capital), dentro do estado atual do jogo nessa arena social (campo)”.

Nesse sentido, o *habitus* científico se refere ao conjunto de disposições que pesquisadores e estudantes desenvolvem e internalizam ao longo de sua formação e carreira que os orientam a agir de maneira a acumular capital científico. Importante ressaltar que as estratégias adotadas para acumular esse capital não são necessariamente conscientes, mas resulta de uma internalização das regras, normas e valores do campo acadêmico-científico. Em outras palavras, as estratégias que parecem racionais e intencionais são, na verdade, as disposições internalizadas (*habitus*) que orientam os agentes a agirem de certas maneiras para maximizar suas chances de sucesso no campo.

Dito isso, Bourdieu (1983) sugere que, para entender como as escolhas e as práticas evoluem ao longo de uma carreira, é necessário relacioná-las ao capital científico possuído. O sociólogo ainda destaca que “as chances objetivas de lucro”, ou seja, as probabilidades de sucesso, variam conforme o capital acumulado e, dependendo dessas chances e do capital possuído, os agentes vão adotando estratégias “razoáveis de investimento ou desinvestimento”, ou melhor, vão escolhendo onde e como focar seus esforços.

Os dados que apresentamos no capítulo anterior descortinaram algumas tendências, alguns caminhos comuns, no percurso acadêmico dos 76 egressos de doutorado em educação da nossa amostra. Buscamos, a seguir, discutir e contextualizar esses padrões, a fim de compreender como o *habitus* científico é construído e como as estratégias de acumulação do capital científico vão sendo tomadas na atual lógica produtivista.

#### 5.1.1. PREDOMINÂNCIA DE FORMAÇÃO GRADUADA EM ÁREAS RELATIVAS À EDUCAÇÃO

Os dados revelaram que embora haja uma diversidade nas formações graduadas, uma concentração significativa foi observada em áreas da educação. A pedagogia, por exemplo, representa 39,47% dessas formações. Se somarmos as outras áreas relativas à educação, como normal superior e planejamento educacional, essa representação aumenta para 42%. E se acrescentarmos os demais cursos de licenciatura, ou melhor, as modalidades de ensino superior direcionadas à formação de docentes para a educação básica em áreas específicas, como letras, história, geografia e outros, teríamos 70 egressos com formação educacional, o que representa 92,10% desses egressos.

Esses dados são significativos, pois apontam para um padrão de formação que se inicia em áreas valorizadas no campo educacional. Os indivíduos formados em pedagogia, normal superior e planejamento educacional, por exemplo, tiveram acesso a teorias e políticas educacionais, metodologias e práticas de ensino desde a graduação, indicando que estes já possuíam um capital inicial reconhecido pelo campo.

Por outro lado, os indivíduos formados em letras, história e geografia, por exemplo, além de estarem envolvidos com a educação, tiveram acesso a diferentes conhecimentos, com teorias, metodologias e práticas específicas de suas áreas, que são essenciais para educação que é, por natureza, interdisciplinar. Esse capital inicial é valorizado no campo educacional, pois a integração de múltiplas perspectivas e áreas do saber enriquecem o processo educativo.

Além disso, é importante observar que, de acordo com o Documento de Área da Educação (2019), os PPGs em educação devem contar com um corpo docente composto por professores de diversas áreas do conhecimento, e recomenda que a formação dos estudantes de PG seja interdisciplinar, assim como as pesquisas realizadas no campo da educação.

A combinação desses conhecimentos e habilidades (capital cultural) os capacitam para as discussões acadêmicas da PG em educação e para o desenvolvimento de novos métodos e abordagens na pesquisa educacional. Dessa forma, contribuem com o recomendado pela Capes no que diz respeito a grupos de pesquisas com composição multidisciplinar e ao tratamento interdisciplinar do objeto de investigação na área da educação (Capes, 2019).

Bourdieu (1983) esclarece que a carreira científica “bem sucedida” se torna um processo contínuo de acumulação, e o capital inicial tem um papel determinante. Assim, podemos entender que o capital inicial adquirido através da formação graduada não é apenas um ponto de partida, mas sim um recurso que continua a se desenvolver e se multiplicar ao longo do tempo.

No contexto atual da lógica produtivista, em que a publicação de artigos e a visibilidade científica são altamente valorizadas, os indivíduos que apresentam uma formação inicial valorizada possuem vantagens significativas. Essa vantagem inicial permite que eles adotem estratégias eficientes para acumular capital científico, como a publicação em periódicos, a participação em eventos acadêmicos e a colaboração com pesquisadores renomados. A análise a seguir dá continuidade a esse raciocínio.

### 5.1.2. PREDOMINÂNCIA DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR

Analisando os dados coletados, observamos que a maior parte dos 76 egressos da nossa amostra, que se titularam doutores em educação em programas de excelência e que foram orientados por professores de excelência, realizaram suas graduações em instituições públicas de ensino superior (Ipes) brasileiras. De acordo com Bourdieu (1983, pp. 134, 135),

[...] a posse do capital que o sistema escolar confere, sob a forma de um título raro, desde o começo da carreira científica, implica e supõe [...] a busca de objetivos elevados, socialmente desejados e garantidos por esse título [...]. De fato, à medida que o título, enquanto capital escolar reconvertível em capital universitário e científico, encerra uma trajetória provável, ele comanda, por meio das “aspirações razoáveis” que ele autoriza, toda a relação com a carreira científica [...].

Em outras palavras, um diploma acadêmico, caracterizado como um capital cultural institucionalizado, pode ser convertido em capital científico. No caso dos indivíduos que se

formam em instituições acadêmicas prestigiosas, esse “capital de reconhecimento” eleva as expectativas e as oportunidades futuras, pois estes se sentem autorizados<sup>33</sup> a buscar objetivos elevados e socialmente desejados, no campo acadêmico-científico, desde o início de suas carreiras, implicando em uma “trajetória provável” de sucesso.

Oliveira e Fernandes (2017), ao discutirem o processo formativo e as estratégias de inserção dos estudantes universitários no campo acadêmico-científico, corroboram esse argumento:

O capital cultural incorporado pelos estudantes no decorrer de sua trajetória universitária incide em suas escolhas, o que sugere a propensão de investir nas atividades legitimadas pela universidade [...], isto é, as atividades mais “rentáveis” (Oliveira; Fernandes, 2017, p.665)

Nesse contexto, considerando o prestígio das Ipes brasileiras, para a maioria dos egressos da amostra, o percurso acadêmico se inicia em um ambiente que oferece vantagens significativas em relação ao capital cultural adquirido e reconhecido, implicando nas suas percepções e escolhas (*habitus*) e, conseqüentemente, nas suas práticas.

Além disso, muitos professores das Ipes são referências em suas áreas de atuação, participando ativamente de pesquisas relevantes e liderando grupos de pesquisa na pós-graduação. O contato com esses docentes, seja através das disciplinas ministradas, grupos de pesquisa ou de eventos acadêmicos, proporciona a esses estudantes um recurso valioso que Bourdieu (2007) denomina capital social.

O conceito de capital social envolve não apenas a posse de relações de interconhecimento e inter-reconhecimento, mas também a capacidade de acessar e utilizar recursos (culturais ou simbólicos) por meio dessas conexões (Bourdieu, 1983). No contexto universitário, essas conexões são essenciais para o acesso a oportunidades de pesquisa, bolsas de estudo e recomendações, que são fundamentais para a inserção e o sucesso no campo acadêmico-científico.

De acordo com Bourdieu,

[...] o efeito do prestígio das instituições não se exerce somente de maneira direta, “contaminando” o julgamento das capacidades científicas manifestadas na quantidade e na qualidade dos trabalhos, ou de maneira indireta, por meio de contatos com os mestres mais prestigiados que a elevada origem escolar garante [...], mas ainda pela mediação da “causalidade do provável”, isto é, pela virtude das aspirações que autorizam e que favorecem as chances objetivas [...] (Bourdieu, 1983, pp. 134, 135).

---

<sup>33</sup> No sentido de dotado de autoridade, digno de crédito, credenciado.

De acordo com essa perspectiva, além dos efeitos diretos, como a formação do *habitus* e a influência nas ações e aspirações, e dos efeitos indiretos, como o acesso a professores renomados, Bourdieu introduz a ideia de "causalidade do provável", ou seja, as chances objetivas de sucesso na carreira dos indivíduos, decorrentes dessas relações e aspirações autorizadas pelo prestígio institucional.

Em outras palavras, a confiança adquirida desde o início da carreira acadêmica em instituições reconhecidas permite que os indivíduos busquem objetivos ambiciosos e desejáveis no campo acadêmico-científico, moldando seus *habitus* e, conseqüentemente, suas estratégias de acumulação de capital científico, resultando em um posicionamento mais vantajoso para ingressar e permanecer na pós-graduação *stricto sensu*.

A mesma lógica se aplica aos indivíduos que concluíram seus estudos pós-graduados em instituições e programas de excelência. De acordo com os dados apresentados, dos 76 egressos da amostra, 72 (94,73%) fizeram o mestrado em instituições públicas e todos eles concluíram o doutorado em PPGs em educação classificados como excelentes, mais especificamente, no ProPEd/Uerj e no PPGE/UFMG.

Assim, de acordo com a perspectiva bourdieusiana, o efeito do prestígio desses ambientes educacionais em que a maior parte dos indivíduos da amostra se formou, influenciou suas percepções, aspirações, escolhas e práticas, implicando, significativamente, na aquisição e acumulação de capital científico.

Em um cenário onde a produtividade científica é altamente valorizada, as Ipes e os PPGs, principalmente os classificados como de excelência, mantêm um alto padrão de desempenho, garantido pelas frequentes avaliações, como as conduzidas pela Capes no ambiente da pós-graduação.

Essas avaliações são fundamentais para a reputação e o prestígio das instituições, influenciando diretamente a sua cultura, pois como vimos, o efeito do prestígio a quem está vinculado a elas (professores/pesquisadores e estudantes) influencia as ambições, o capital científico e, conseqüentemente, as chances de sucesso. Assim, se por um lado os critérios de produtividade e desempenho das avaliações podem causar “transtornos” aos seus agentes, por outro, estes são “recompensados” com reconhecimento e visibilidade.

Bianchetti, Zuin e Ferraz (2018) corroboram essa observação explicando que a naturalização e a acomodação a uma ambiência marcada pela competição e pela intensa produtividade têm orientado os estudantes a se manter produtivos e a desenvolver estratégias para ingressar e permanecer na pós-graduação, o que inclui ter um currículo *Lattes* competitivo. A pesquisa de Oliveira e Fernandes (2017) ratifica essa dinâmica, demonstrando que os

estudantes, ao decidirem prosseguir carreira acadêmica, dedicam-se, ainda na graduação, a preencher seus currículos *Lattes*.

Sguissardi e Silva Júnior (2018) complementam esse entendimento ao afirmarem que os indivíduos formados nesse contexto parecem muito adaptados ao produtivismo e à competitividade associada a ele, sendo frequentemente estimulados por suas redes de contato, incluindo seus mentores. Os autores ainda destacam que esses estudantes, principalmente os de pós-graduação, também são “agoniados”, em busca de resultados a curto prazo e obtidos, principalmente, na forma quantitativa.

Portanto, podemos sugerir que a predominância de egressos de doutorado em educação formados em Ipes e PPGs de prestígio na nossa amostra reflete não apenas um contexto educacional, mas a formação de um *habitus* científico moldado pelas dinâmicas condizentes a esse *status*. Ou seja, um *habitus* científico alinhado às normas e aos valores do campo acadêmico-científico, orientado pela lógica produtivista, cujos *status* de prestígio e excelência (de professores/pesquisadores, estudantes e instituições) estão diretamente relacionados à maximização de resultados quantitativos (evidenciados em currículos competitivos, *rankings* e classificações), favorecendo suas chances de sucesso.

### 5.1.3. CURTO INTERVALO ENTRE OS NÍVEIS DE FORMAÇÃO E CONTINUIDADE INSTITUCIONAL

Os dados analisados mostraram que a maioria dos egressos (51,31%) iniciou o mestrado até dois anos após a conclusão da graduação, e que na transição entre o mestrado e o doutorado, 65,78% levaram de 0 a 2 anos para fazer essa progressão. Além disso, observamos que dos 76 egressos, 43 (56,57%) realizaram o mestrado na mesma instituição onde fizeram a graduação, e 40 (52,63%) realizaram o doutorado na mesma instituição onde cursaram o mestrado ou a graduação. Ou seja, os dados indicam uma tendência de curto intervalo entre os níveis de formação e uma continuidade institucional entre os egressos da amostra.

Reconhecemos que esses dados podem ser influenciados por diversos fatores e que a fonte de dados utilizada (currículos *Lattes*), por si só, é insuficiente para capturá-los. Para uma análise mais abrangente, seriam necessárias fontes complementares que considerassem aspectos como idade, condições sociais e profissionais, proximidade da instituição em relação à moradia dos egressos, entre outros.

Ainda assim, considerando que estamos tratando de egressos que se titularam doutores em educação em programas de excelência e foram orientados por professores de excelência no

doutorado, e levando em conta as análises anteriores sobre a predominância de formação em Ipes brasileiras e a predominância de formação graduada em áreas relativas à educação, é possível delinear algumas inferências, ou nas palavras de Bourdieu (1983, p. 126): “supor que os investimentos se organiza[ra]m com referência a uma antecipação – consciente ou inconsciente – das chances médias de lucro em função do capital acumulado.”

Em outras palavras, o curto intervalo entre os níveis de formação e a continuidade institucional podem ser interpretados como uma “estratégia razoável de investimento” (Bourdieu, 1983, p. 135) na maximização e acumulação de capital científico. Essa estratégia é autorizada e favorecida, conforme vimos anteriormente, pelo capital já adquirido nas formações anteriores, principalmente quando realizadas em instituições de prestígio.

De acordo com Ortiz (1983), o agente que visa a maximização de lucros tende a investir no capital de reconhecimento do campo, procurando sempre um meio de acumulá-lo o mais rapidamente possível. Essa conduta é particularmente incentivada em muitos editais de seleção para o mestrado e doutorado, em que, na avaliação do currículo *Lattes*, se valorizam as produções e atividades acadêmicas recentes (geralmente, dos últimos três anos)<sup>34</sup>, levando ao entendimento de que é fundamental se manter produtivo e evitar períodos de inatividade que possam resultar na perda de capital acumulado.

Adicionalmente, indivíduos que continuam seus estudos na mesma instituição ou que progridem rapidamente de um nível para o outro são capazes de manter e fortalecer sua visibilidade e suas redes de contato. Nesse contexto, aumentam seu capital social, potencializando oportunidades de inserção em grupos de pesquisa, participação de projetos relevantes, acesso a recomendações e apoios institucionais, além de facilitar a continuidade de orientação acadêmica.

Dessa forma, esses indivíduos aumentam a previsibilidade de suas trajetórias acadêmicas, beneficiando-se de um ambiente e de uma cultura acadêmica já conhecidos, da familiaridade com as expectativas da instituição e/ou programa em que estão inseridos e das relações estabelecidas com professores e colegas.

De acordo com Ortiz (1983, p. 22), “não existe, pois, neutralidade das ações, pois toda realização pressupõe necessariamente uma série de interesses (os mais diversos) em jogo”. Portanto, as trajetórias acadêmicas não são apenas resultado de uma simples progressão natural, mas de estratégias para a maximização do capital científico. Isso significa que a rápida progressão entre os níveis de formação e a continuidade institucional observados são reflexos

---

<sup>34</sup> Por exemplo, o edital de seleção 001/2023 do ProPEd – Mestrado. Disponível em: [https://www.proped.pro.br/arquivos/editais/Edital\\_01\\_2023-retificado.pdf](https://www.proped.pro.br/arquivos/editais/Edital_01_2023-retificado.pdf)

das dinâmicas e exigências do campo acadêmico-científico, cada vez mais competitivo, onde a acumulação e manutenção de capital constantes são fundamentais para o reconhecimento e sucesso acadêmico.

#### 5.1.4. APOIO E FINANCIAMENTO À PESQUISA

Observamos nos dados coletados que uma proporção significativa dos egressos (26,31%) da nossa amostra relatou ter recebido bolsa de iniciação científica (IC) durante a graduação. Na pós-graduação, 40 (52,63%) dos 76 egressos de doutorado relataram ter recebido apoio à pesquisa através de bolsas durante o mestrado, e 46 (60,52%) durante o doutorado. Esses números indicam que uma quantidade expressiva dos indivíduos de nossa amostra recebeu apoio e financiamento à pesquisa ao longo de seus percursos acadêmicos.

Para contextualizar esses resultados, recorreremos aos conceitos de *doxa* e *illusio* de Pierre Bourdieu. A *doxa* se refere ao conjunto de crenças e valores internalizados, naturalizados e amplamente compartilhados pelos agentes dentro de um campo específico, sendo essencial para o senso de pertencimento e para a participação nele. Já a *illusio* diz respeito ao investimento e à “relação encantada” com os jogos sociais e as competições dentro do campo (Bourdieu, 1996).

Para os estudantes que aspiram ingressar e progredir na PG *stricto sensu*, é extremamente necessário reconhecer e internalizar a *doxa* do campo acadêmico-científico em seus *habitus*. Isso significa compreender e se alinhar com os valores e crenças que são aceitos e compartilhados entre acadêmicos e pesquisadores estabelecidos. Com isso, é possível competir, pois a *doxa* do campo funciona como uma espécie de regra do jogo, e aqueles que a tem incorporada em seu *habitus*, têm maiores chances de sucesso. A *illusio*, nesse contexto, é a motivação pelo jogo e para o jogo; é acreditar que o jogo vale a pena. Sendo assim, o estudante que internaliza a *doxa* do campo acadêmico-científico em seu *habitus* reconhece a importância de jogar o jogo, para sua própria existência e sucesso, e investe nele.

Conforme já mencionado, há um consenso entre aqueles que desejam seguir a carreira acadêmica, de que é necessário obter vantagens competitivas. A dinâmica em torno disso, como o preenchimento do currículo *Lattes*, a “agonia” para publicar em periódicos qualificados e a busca por contatos e instituições renomados, são reflexos da internalização da *doxa* do campo acadêmico-científico orientado pela lógica produtivista e do desenvolvimento da *illusio*, ou seja, a motivação pelo jogo.

A bolsa de iniciação científica, para os estudantes que desejam entrar na PG *stricto sensu*, é mais do que um apoio financeiro, ela representa um título, um capital de

reconhecimento. Isso significa que um estudante que tenha passado pela IC é reconhecido por ter desenvolvido habilidades de pesquisa e pelo comprometimento com as dinâmicas relacionadas a ela. Como o período de formação no mestrado é significativamente curto (geralmente, entre 24 e 30 meses), os estudantes que foram bolsistas de IC, estão em posição de vantagem nos processos seletivos para esse nível de ensino.

Além disso, a IC permite que os estudantes estabeleçam conexões com pesquisadores experientes e participem de eventos acadêmicos, ampliando sua rede de contatos, suas colaborações e a sua visibilidade. Ou seja, essa experiência possibilita não só o aumento do capital cultural, mas também do capital social, ambos valorizados e reconhecidos no campo acadêmico-científico e fundamentais para entrada e sucesso na PG *stricto sensu*.

Em muitos casos, conquistar uma bolsa de IC requer passar por processos seletivos bastante concorridos. Essa competição se intensifica conforme avançam nos níveis educacionais, sendo uma vantagem quando, já na graduação, desenvolvem um perfil que evidencie potencial e aptidão para a pesquisa.

A mesma lógica se aplica aos estudantes de mestrado e doutorado que recebem apoio à pesquisa por meio de bolsas. Estas, além de darem um suporte financeiro importante, funcionam como um reconhecimento institucional do potencial de pesquisa desses estudantes. A competição para obter essas bolsas costuma ser acirrada, e um número elevado de apresentações de trabalhos e publicações científicas, evidenciada em seus currículos, assim como as recomendações de professores/pesquisadores renomados, colocam esses estudantes em posição de vantagem.

Em suma, as bolsas de apoio à pesquisa durante o percurso acadêmico, principalmente no mestrado e doutorado, seguem uma dinâmica cíclica: os estudantes competem pela bolsa com base em seu capital científico, recebem reconhecimento institucional e apoio financeiro, dedicam-se mais intensamente às atividades de pesquisa, aumentam suas produções acadêmicas, fortalecem seus currículos com mais capital científico e ganham mais visibilidade e credibilidade. Isso os posiciona de maneira favorável para novas oportunidades e colaborações, fortalecendo continuamente seus currículos e perfis acadêmicos.

Com base nas análises e nas discussões realizadas até o momento, foi possível compreender como se dá o processo de construção do *habitus* científico ao longo de um percurso acadêmico. A partir da perspectiva bourdieusiana, entendemos que o *habitus* científico é moldado através das relações, das experiências acumuladas e da internalização da *doxa* do campo, e que esse *habitus* gera estratégias e produz práticas. Entendemos também que as disputas que ocorrem no campo acadêmico-científico são pela busca do reconhecimento e do

prestígio, ou seja, pelo capital científico, e que os desafios e as chances de sucesso são proporcionais à posição que cada agente ocupa no campo e ao capital científico que já possuem.

Retomar esse entendimento nos faz compreender a relevância dessa análise inicial, a análise do percurso acadêmico dos 76 egressos de doutorado em educação que foram formados entre os anos de 2012 a 2022 em programas de excelência e que foram orientados durante o doutorado por professores/pesquisadores de excelência.

No contexto contemporâneo, permeado pela lógica produtivista, aqueles que entram e se destacam no campo acadêmico-científico são aqueles que internalizam as normas e os valores produtivistas; são aqueles que, conforme afirmam Bianchetti, Zuin e Ferraz (2018, p. 39), “já trazem esse novo *modus operandi* do seu processo formativo e integram-se sem grandes sobressaltos”.

Isso significa que fatores como a área de formação inicial, a instituição de ensino onde se formaram, a continuidade institucional, a rápida progressão ao longo dos diferentes níveis de formação e o apoio à pesquisa verificados foram fundamentais para moldar o *habitus* científico desses indivíduos no atual contexto da lógica produtivista, colocando-os em uma posição privilegiada nas estratégias e disputas pelo capital científico.

Em suma, as tendências e padrões observados desde o início das suas formações acadêmicas favorecem o desenvolvimento de um *habitus* que os capacitam a investir no jogo (*illusio*) do campo acadêmico-científico contemporâneo, orientando-os às estratégias e às práticas mais rentáveis (e aos mecanismos que as viabilizam).

Na próxima seção, vamos explorar a prática mais rentável na lógica produtivista: a publicação em periódicos qualificados.

## **5.2. CAPITAL CIENTÍFICO NA ATUAL LÓGICA PRODUTIVISTA: A PRÁTICA DE PUBLICAÇÃO EM PERIÓDICOS QUALIFICADOS**

Para compreendermos a prática de publicação em periódicos qualificados na atual lógica produtivista, retomamos a noção de capital simbólico de Pierre Bourdieu (2001). O sociólogo explica que o capital simbólico não é mais uma espécie de capital, como o econômico, o cultural e o social, mas um efeito. Isso significa que, quando esses capitais (em graus diferentes) alcançam um reconhecimento explícito e prático em um determinado campo, passam a funcionar como um capital simbólico.

Ainda de acordo com Bourdieu, o capital simbólico pode ser entendido como a valorização “de um *habitus* estruturado segundo as mesmas estruturas do espaço em que foi

engendrado” (Bourdieu, 2001, p. 296). Em outras palavras, o efeito simbólico depende da percepção coletiva sobre o que é valorizado no campo, refletindo a estrutura do *habitus* dos agentes, que é formado e moldado pelas mesmas estruturas do campo.

Em termos práticos, ao publicar em periódicos, pesquisadores e estudantes não estão apenas produzindo e divulgando conhecimento científico (capital cultural), mas também estão buscando reconhecimento e validação (capital simbólico), pois existe a percepção coletiva sobre o “valor” dessa prática no campo acadêmico-científico. Essa percepção, por sua vez, é uma manifestação do *habitus*, que foi construído e moldado pelas estruturas do campo.

Ao analisar o campo científico, Bourdieu (1983) argumenta que as revistas científicas desempenham um papel crucial na definição do que é considerado científico. Elas atuam, segundo o sociólogo, como instâncias de consagração, estabelecendo os critérios para a publicação, selecionando e/ou rejeitando as produções científicas e, ao fazerem isso, moldam as normas e as expectativas do campo. No entanto, o papel tradicional das revistas científicas, tal como mencionado por Bourdieu, parece ter assumido contornos mais complexos na atual lógica produtivista.

Com a lógica produtivista contemporânea, os periódicos científicos não apenas definem aquilo que é considerado científico ou não, mas também se tornam instrumentos centrais na avaliação do desempenho acadêmico e na distribuição de recursos. Quando as avaliações (de instituições, pesquisadores e estudantes) focam em critérios de produtividade, por meio de indicadores predominantemente quantitativos – como o número de publicações em periódicos –, redefine-se o capital simbólico do campo acadêmico-científico.

Em outros termos, a valorização da quantidade de publicações em periódicos nas avaliações de desempenho transforma a prática produtivista, de maximizar o número de publicações em periódicos – independentemente da real contribuição científica ou da relevância dos trabalhos –, em um indicativo de prestígio e reconhecimento (capital simbólico).

Trazendo esse raciocínio para o contexto desta pesquisa, compreendemos que os estudantes formados nesse ambiente internalizam os valores produtivistas do campo acadêmico-científico em seus *habitus* desde o início de seus percursos acadêmicos. Se prevalece a ideia de que o reconhecimento e o prestígio (capital simbólico) são adquiridos, principalmente, através da quantidade de publicações em periódicos, esses estudantes tendem a direcionar seus esforços para essa prática, alinhando-se às expectativas institucionais e do campo mais amplo.

Ademais, quando essa prática se torna essencial para a construção de sua carreira acadêmica e para a progressão de sua posição dentro do campo, o investimento no jogo (*illusio*) vale a pena; é preciso maximizar a publicação em periódicos – é preciso fazer um nome!

De acordo com Bourdieu (2001), a distribuição do capital simbólico é a mais desigual e cruel, pois não determina apenas um *status* social, mas a própria condição de existência. No contexto em que estamos discutindo, quanto menos capital científico (capital simbólico), maior a invisibilidade.

Por exemplo, um pesquisador pode até produzir pesquisas de qualidade e relevância, mas se estas não forem publicadas em periódicos qualificados, se não forem citadas ou valorizadas por outros pesquisadores, seu capital científico fica comprometido. Em outras palavras, ser reconhecido, percebido, admirado e citado não confere apenas privilégios, mas validam a própria existência e relevância de um agente no campo em que está inserido.

Assim, o reconhecimento no campo acadêmico-científico deriva da interação com outros pesquisadores e das estruturas de avaliação e hierarquia do campo. Isso cria uma dinâmica complexa onde os pesquisadores não competem apenas por recursos ou oportunidades, mas também pelo reconhecimento e pela validação de seus pares, e estes são os que garantem aqueles.

Para os estudantes de PG que aspiram seguir a carreira acadêmica, isso implica não apenas desenvolver competências acadêmicas e de pesquisa durante sua formação, mas também investir em mecanismos que possam destacá-los no campo. Eles reconhecem que a publicação em periódicos qualificados é uma estratégia fundamental para se sobressair e conquistarem reconhecimento.

Periódicos com altos índices de impacto e classificações elevadas no sistema *Qualis* são vistos como veículos de validação e reconhecimento do trabalho científico. A publicação em tais periódicos não só aumenta a visibilidade do pesquisador e do estudante, mas, como já observado, também contribui para o capital científico, fundamental para o avanço na carreira acadêmica.

Vilaça e Palma (2013) problematizam essa questão, argumentando que

[...] se a questão é dar o maior acesso possível [ao conhecimento produzido], poder-se-ia fazê-lo em um site ou meio impresso de grande circulação, através de uma linguagem que incluísse os não cientistas [...]. Mas são os periódicos especializados o meio mais prestigiado (Vilaça; Palma, 2013, p. 475).

Os autores, então, denominam “periodicocracia do conhecimento” o valor ou a qualidade que são discernidos conforme o sistema *Qualis*. Segundo eles, “o conhecimento

produzido/divulgado e, conseqüentemente, seu autor e instituição são distintamente valorizados dependendo do periódico no qual o artigo foi publicado [...]” (Vilaça; Palma, 2013, p. 469).

Conforme já mencionamos em capítulos anteriores, o sistema *Qualis*, desenvolvido pela Capes, desempenha um papel crucial na avaliação dos PPGs no Brasil. Ele classifica os periódicos em diferentes níveis de qualidade que vão do estrato A1 (o mais elevado) ao estrato C (o mais baixo), e a produção científica de um programa é avaliada com base nas publicações de seus docentes e discentes nesses periódicos, influenciando diretamente a nota atribuída ao programa pela Capes. Essa nota, por sua vez, influencia o recebimento de recursos e financiamentos – programas com maior desempenho nas avaliações recebem mais investimentos e oportunidades de fomento. Além disso, PPGs com notas mais altas são vistos como mais prestigiados e de maior qualidade.

Sendo assim, a publicação em periódicos *Qualificados* não é apenas uma estratégia de pesquisadores e estudantes para adquirir capital científico, mas também a internalização de um *habitus* orientado pela produtividade e eficiência. Esse *habitus* é nutrido pelas normas e expectativas do campo acadêmico-científico, especialmente através das avaliações da PG *stricto sensu*. A busca por melhores classificações nos *rankings* nacionais e internacionais, assim como a obtenção de recursos e financiamentos, depende significativamente do volume e da *Qualidade* das publicações dos seus membros. Esse cenário fomenta uma cultura de produtividade incessante, onde a quantidade e a *Qualificação* dos periódicos nos quais se publica são altamente valorizadas.

A análise da prática de publicações em periódicos qualificados, pelos 76 egressos de doutorado da nossa amostra, durante o período do doutorado, mostrou que, embora a maioria tenha publicado até cinco artigos durante o período do doutorado, uma pequena parcela do grupo (13 de 76) foi responsável por mais da metade do total de publicações (133 de 231 publicações), indicando disposições diferenciadas entre os egressos da amostra.

Bourdieu (2023) explica que um capital simbólico só existe em relação a um campo e que ele só funciona como um capital a partir da desigualdade de sua distribuição. Assim, uma “competência” cultural, da atual lógica produtivista, – como a habilidade de publicar um número elevado de artigos em periódicos –, funciona como um capital científico quando poucos indivíduos a possui.

O sociólogo ainda esclarece a diferença entre o singular (o raro, o excepcional) e o múltiplo (o corriqueiro, o comum). De acordo com Bourdieu (2023), a oposição de tais adjetivos encontra seu princípio nessa distribuição desigual entre as propriedades e/ou

habilidades. A partir das nossas interações no campo, internalizamos no *habitus* essas oposições, que nos levam a designar, espontaneamente, o valor para as coisas raras.

No contexto da nossa análise, a pequena parte de egressos que apresentaram maior produtividade durante o doutorado, publicando um número significativamente alto (acima de 5 artigos) em relação ao período de formação (4 anos), estão inseridos em um grupo considerado raro e excepcional dentro do campo acadêmico-científico. Por outro lado, aqueles que publicaram menos podem ser percebidos como parte do grupo mais corriqueiro ou comum.

No entanto, não basta publicar; é preciso publicar em periódicos *Qualis*. Conforme destacado por Silva (2008, p. 120), “À exigência de publicar soma-se a necessidade de identificar ‘onde publicar’. O *Qualis* passa a ser, então, um poderoso indicador sobre quais periódicos valem a pena – ou não – publicar. Isso se você quiser atingir o topo.”

A análise por estratos *Qualis* dos periódicos em que os egressos publicaram seus artigos mostrou uma preferência por periódicos de maior prestígio, especialmente nos estratos A1 e A2. Essa preferência reflete a busca por maior reconhecimento e valorização no campo acadêmico-científico – uma estratégia para acumular capital científico. Publicar em periódicos de prestígio não só aumenta a visibilidade dos trabalhos, mas também é fundamental para “fazer o nome” no meio acadêmico e para o avanço na carreira.

É importante ressaltar que a maioria dos periódicos A1 e A2 da área da educação só aceitam publicações de autores doutores ou em coautoria com doutores. Isso indica que os egressos que publicaram nesses estratos tiveram colaborações importantes, o que reforça a questão do capital social, já abordada. Embora não seja explorada nesta pesquisa, a questão da coautoria é um fator que pode influenciar significativamente a produtividade dos egressos.

Outra questão não explorada nesta pesquisa, mas que também pode afetar a produtividade, são os tipos de objeto, metodologias e áreas de publicação. Certos objetos de estudo e determinadas abordagens metodológicas, por exemplo, podem ter maior aceitabilidade em periódicos de estratos mais elevados, devido à demanda do campo, ao interesse atual, entre outros aspectos.

Quando dissemos que a alta produtividade de uma pequena parcela dos egressos da amostra indica uma disposição diferenciada entre eles, estamos nos referindo a um *habitus* científico orientado para a maximização do capital científico, podendo ser observado na prática de publicação. Na seção a seguir, conduzimos uma análise complementar relacionando os dados de publicação desses egressos destacados aos seus respectivos percursos acadêmicos. Buscamos, com isso, identificar tendências e padrões que indicam a formação de um *habitus* científico produtivista.

### 5.3. RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO E PRODUTIVIDADE: O DESENVOLVIMENTO DE UM *HABITUS* CIENTÍFICO PRODUTIVISTA

Discutimos anteriormente que as disposições internalizadas (*habitus*) orientam os estudantes a adotarem estratégias para maximizar suas chances de sucesso no campo acadêmico-científico. Vimos que essas estratégias nem sempre são conscientes, mas são moldadas pelas normas do campo e pelos valores compartilhados nele, influenciando as escolhas e as práticas dos agentes ao longo de suas carreiras acadêmicas. Além disso, entendemos que essas escolhas e práticas evoluem em relação ao capital científico acumulado e às oportunidades percebidas de sucesso.

Retomar essa discussão nos ajuda a analisar os percursos acadêmicos dos 13 egressos de doutorado que se destacaram em relação ao número de publicações em periódicos qualificados durante o período do doutorado. Observamos, no geral, que as tendências no percurso dos 76 egressos – como a predominância de formação em áreas relacionadas à educação, formação em instituições públicas de ensino superior (Ipes), continuidade institucional, curto intervalo entre os níveis de formação e recebimento de apoio à pesquisa (bolsas) – são ainda mais destacadas nos percursos desses 13 egressos altamente produtivos, principalmente entre os titulados pelo ProPEd/Uerj.

Esses achados, além de sugerirem uma correlação significativa entre percurso acadêmico e produtividade, indicam que o campo acadêmico-científico, orientado pelo produtivismo, tende a privilegiar e a perpetuar modelos específicos de sucesso, em que determinadas trajetórias e práticas acadêmicas são mais valorizadas que outras.

Entendemos em Bourdieu (1983) que a nossa avaliação subjetiva sobre as chances de sucesso não é um processo puramente lógico, mas que ela provém do *habitus*, e este é constituído tanto pelas crenças compartilhadas no campo onde estamos inseridos (incluindo um corpo de sabedorias semiformais, ditados e preceitos éticos) quanto pelas normas e valores do campo. Esse conjunto – adquirido ao longo do tempo, por meio de interações sociais e experiências pessoais – orienta a percepção de condutas que são consideradas “razoáveis” ou “absurdas”, levando-nos a determinadas escolhas e ações.

Dessa forma, se há a crença compartilhada (*doxa*) de que certas trajetórias representam um modelo de sucesso, na atual lógica produtivista, os agentes do campo acadêmico-científico tendem a ajustar suas práticas e estratégias a essa crença. Isso significa que os estudantes, cientes das expectativas e dos padrões que são mais valorizados no campo, buscam trilhar percursos que aumentem suas chances de reconhecimento e visibilidade. Por outro lado,

programas e orientadores, principalmente os classificados como excelentes – ou seja, aqueles que já se enquadram às normas e expectativas do campo –, podem, conscientes ou não, selecionar estudantes e orientandos com base em suas trajetórias acadêmicas, privilegiando aqueles que demonstram capacidade de cumprir as exigências do campo em termos de desempenho e produtividade. Essa conduta, por sua vez, reforça ainda mais o ciclo de perpetuação desses padrões.

Com base nesse entendimento, optamos por investigar a produtividade desses 13 egressos no decorrer de suas trajetórias acadêmicas, ou seja, em todas as fases de suas formações acadêmicas, desde a graduação. Essa abordagem longitudinal possibilitou uma compreensão mais abrangente da relação entre o percurso acadêmico e a produtividade científica.

Observamos na análise que, entre esses treze egressos de doutorado em educação, que se destacaram pela alta produtividade em publicações durante o período de doutorado, quatro já haviam publicado em periódicos durante a graduação. Essa prática precoce sugere que esses indivíduos, especificamente, internalizaram o valor simbólico da publicação em periódicos desde os estágios iniciais de suas formações, indicando o início da construção de um *habitus* científico orientado pela/para a produtividade.

O fato de esses quatro indivíduos serem oriundos de Ipes ressalta o que já mencionamos em relação à influência do ambiente de formação e ao efeito de prestígio dessas instituições tanto para a acumulação de capital científico quanto para as aspirações que favorecem as chances objetivas de sucesso. Além disso, três desses indivíduos ingressaram imediatamente no mestrado após a graduação, e dois relatam ter recebido bolsa de IC em seus currículos, o que também pode ter influenciado e reforçado, significativamente, a construção desse *habitus*.

Outro dado relevante é que esses quatro egressos se titularam doutores em educação no ProPEd/Uerj. Esse fato sugere que a construção desse *habitus* orientado para a produtividade pode ter influenciado a escolha do programa e dos seus respectivos orientadores – agentes que compartilham e reforçam esses mesmos valores. Relacionalmente, pode-se considerar que o programa e os orientadores atraíram e selecionaram esses indivíduos, pois estes possuíam um *habitus* científico alinhado às normas e às expectativas do campo acadêmico-científico.

Mais uma vez ressaltamos que, embora os agentes possam não planejar cada passo de suas trajetórias, suas ações são orientadas por um *habitus* que os permitem antecipar suas consequências (Bourdieu, 1983). Sendo assim, embora organizadas como estratégias, essas ações não são resultado de uma estratégia deliberada. Ou melhor, os agentes não planejam cada

ação de forma calculada, mas suas práticas acabam sendo organizadas de forma estratégica devido ao *habitus* que possuem.

Isso significa que as escolhas e estratégias tanto dos alunos quanto dos orientadores são geradas pelo *habitus* que desenvolveram ao longo de suas formações e carreiras acadêmicas. Assim, há uma relação dialética em que o *habitus* dos orientadores e dos alunos se reforçam mutuamente, criando um ambiente propício para a manutenção e reprodução de práticas produtivistas.

Dando continuidade à análise, observamos que dos treze egressos, nove publicaram em periódicos durante o mestrado. Desses nove, apenas um não relata ter recebido bolsa de apoio à pesquisa. Esse dado sugere que, no ambiente de pós-graduação, a bolsa de apoio à pesquisa parece estar mais associada à produtividade do que na graduação.

Além disso, sete deles apresentaram continuidade institucional, ou seja, fizeram o mestrado na mesma instituição em que fizeram a graduação. Esses dados ressaltam o que já exploramos anteriormente em relação aos benefícios de permanecer em uma cultura acadêmica já conhecida e às vantagens do apoio à pesquisa em relação ao capital cultural e social.

É particularmente relevante notar que esses nove egressos publicaram um total de 36 artigos durante o mestrado. No entanto, a maior parte dessas publicações (33) foi realizada por sete egressos que, posteriormente, se titularam doutores no ProPEd/Uerj. Além disso, desses nove egressos, seis se destacaram em relação ao número de publicações durante a fase do mestrado, publicando mais de dois artigos. Considerando que essa fase de formação é mais curta e envolve um foco intenso em dissertação e outras atividades acadêmicas, essa quantidade de publicações é um feito significativo.

Essa alta produtividade durante o mestrado indica que esses egressos não apenas tinham um *habitus* científico orientado para a produtividade, mas também estavam em ambientes que incentivavam e facilitavam essa prática. A orientação recebida, o suporte institucional através de bolsas, as oportunidades de colaboração são fatores que provavelmente desempenharam um papel crucial na promoção dessa produtividade.

Dos seis egressos que se destacaram em termos de número de publicações, quatro eram do ProPEd/Uerj e permaneceram no mesmo programa durante o doutorado, inclusive com os mesmos orientadores. Os outros dois, de instituições distintas, embora não tenham realizado o mestrado no ProPEd/Uerj, ingressaram nesse programa na etapa do doutorado. Assim, os seis egressos que apresentaram uma alta produtividade durante o mestrado optaram por se integrar ao ProPEd/Uerj no doutorado, sendo que cinco ingressaram imediatamente após concluir o mestrado e um deles aguardou um ano antes de iniciar o doutorado.

Esses dados ressaltam a influência significativa do ambiente acadêmico na produtividade. A decisão dos seis egressos altamente produtivos de se integrarem ao ProPEd/Uerj para a etapa do doutorado indica que o referido programa desempenha um papel crucial no suporte e na ampliação dos “lucros propriamente científicos” (Bourdieu, 1983).

A permanência dos quatro egressos produtivos no mesmo programa e com os mesmos orientadores, sugere que essa continuidade é importante para manter e elevar os índices de desempenho e produtividade. A familiaridade com as práticas e recursos do programa, o acesso a colaborações e a possibilidade de continuar e ampliar pesquisas e projetos, oferecem vantagens para a maximização de capital científico.

Por outro lado, a admissão de dois egressos produtivos – oriundos de instituições distintas – no ProPEd/Uerj sugere que o prestígio desse programa, classificado como excelente, oferece condições favoráveis para o aumento de capital científico dos estudantes, ao mesmo tempo em que valoriza um *habitus* orientado para/pela produtividade.

Conforme já mencionado, as chances objetivas de lucro variam conforme o capital acumulado e, através desse capital, os agentes (estudantes e orientadores) adotam estratégias de investimento ou desinvestimento (Bourdieu, 1983). Além disso, o título obtido em uma instituição de prestígio converte-se em capital científico e “comanda, por meio das ‘aspirações razoáveis’ que ele autoriza, toda a relação com a carreira científica” (Bourdieu, 1983, p. 135).

Isso significa que a continuidade institucional e a escolha de um programa classificado como excelente por parte dos estudantes indicam uma estratégia de investimento que pode ser estabelecida graças ao capital já acumulado por eles e ao *habitus* científico que possuem. Por outro lado, a seleção desses estudantes indica que suas trajetórias e *habitus* estão alinhados com as normas e expectativas do programa e do campo mais amplo. O ProPEd/Uerj, ao admitir esses estudantes, valida e valoriza o capital científico que eles trazem consigo, assim como seu potencial para contribuir significativamente para a excelência do programa.

Dando sequência à análise, chegamos à fase do doutorado, em que os treze egressos publicaram juntos 133 artigos em periódicos. Os dados mostraram que oito desses egressos estavam vinculados ao ProPEd/Uerj e cinco ao PPGE/UFGM.

Os oito egressos do ProPEd/Uerj foram orientados por três professores distintos (dois pelo P1, quatro pelo P2, dois pelo P3), e, juntos, publicaram 85 artigos em periódicos. Desses oito, apenas um não relata ter recebido bolsa de apoio à pesquisa e quatro apresentaram continuidade institucional.

Os cinco egressos do PPGE/UFGM também estão distribuídos em três orientadores (um para o P4, quatro para o P5, três para o P6), e, juntos, publicaram 48 artigos em periódicos.

Desses cinco, apenas um não relata ter recebido bolsa de apoio à pesquisa e três apresentaram continuidade institucional.

A média de publicações entre os egressos do ProPEd/Uerj é de, aproximadamente, dez artigos. Os egressos do PPGE/UFMG também apresentaram uma produtividade significativa, com a mesma média de dez artigos.

Os dados indicam que, no geral, há uma progressão na produtividade dos egressos em relação ao mestrado. Durante o mestrado, a alta produtividade foi registrada em um grupo menor, com apenas nove egressos publicando nesse período. No doutorado, esses mesmos egressos mantiveram ou ampliaram sua produtividade, e outros quatro aderiram à prática de publicação, resultando nos treze egressos com maior produtividade entre os setenta e seis da nossa amostra.

Conforme já discutimos, a continuidade institucional é um fator relevante, pois sete dos egressos que publicaram no mestrado continuaram na mesma instituição durante o doutorado. Por outro lado, o aumento do número de estudantes que publicaram no doutorado, incluindo aqueles que não vieram da mesma instituição ou que não apresentaram produtividade no mestrado, indica que o *habitus* científico orientado pela/para a produtividade é consolidado durante o doutorado.

Embora parte dos egressos de doutorado do PPGE/UFMG tenha se destacado pelo número de publicações durante o doutorado, não é possível observar uma progressão significativa dessa produção ao longo dos diferentes períodos de formação. Esse padrão sugere que a produtividade dos egressos do PPGE/UFMG é mais circunstancial e concentrada na fase do doutorado, quando as expectativas e demandas por publicações são maiores.

Por outro lado, os egressos que se destacaram no ProPEd/Uerj parecem ter desenvolvido um *habitus* produtivo ao longo de suas trajetórias acadêmicas. A análise dos dados mostrou que alguns desses egressos já estavam publicando durante a graduação e aumentaram essa produtividade ao longo dos estudos pós-graduados. Isso sugere que o ProPEd/Uerj valoriza esse *habitus* desde a graduação, criando um ambiente que incentiva a produção científica constante e crescente.

Quando observamos as publicações dos treze egressos durante a fase do doutorado e as suas respectivas classificações no sistema *Qualis*, constatamos que, no geral, há uma predominância de publicações em periódicos de estratos mais elevados. No entanto, a análise comparativa entre os egressos do ProPEd/Uerj e os egressos do PPGE/UFMG revela diferenças significativas.

Os egressos do ProPEd/Uerj publicaram um total de 85 artigos, com uma predominância em periódicos de estratos elevados, notadamente em A1 (24) e A2 (20). Em contrapartida, os egressos do PPGE/UFMG publicaram 48 artigos, com predominância no estrato B1 (14) e um número considerável de publicações que não foram identificadas no sistema Qualis (10), ou seja, não especificadas (NE).

A predominância de publicações em periódicos de estratos elevados pelos egressos do ProPEd/Uerj está em consonância com as discussões anteriores que destacaram a relevância tanto do ambiente acadêmico quanto de uma trajetória contínua para o desenvolvimento de um *habitus* científico alinhado às normas e expectativas do campo acadêmico-científico – um *habitus* produtivista. Os dados sugerem que o ProPEd/Uerj, como agente desse campo, reproduz a valorização desse *habitus*, fornecendo as condições para maximizar capital científico.

Por outro lado, os egressos do PPGE/UFMG, apesar de também demonstrarem uma produção acadêmica significativa, apresentam um padrão diferente de publicações. A maior proporção de artigos em periódicos de estrato B1, bem como o número de publicações não especificadas (NE), pode refletir uma ênfase menor na busca por periódicos de alta classificação ou uma estratégia diferenciada para a prática de publicação.

A ausência de uma progressão significativa de produção ao longo da trajetória desses egressos do PPGE/UFMG, assim como a baixa frequência de continuidade institucional, sugere uma lacuna no desenvolvimento do *habitus* científico produtivista. Assim, a valorização da prática de publicações somente no período do doutorado sem a formação prévia de um *habitus* produtivista e sem o acúmulo prévio de capital científico, coloca esses estudantes em uma posição competitiva de desvantagem, fazendo com que adotem estratégias alternativas, como o aumento do volume de publicações em seus currículos, independentemente dos seus estratos.

Por fim, podemos concluir que essas comparações ampliam o nosso entendimento acerca da influência do contexto institucional na formação e no desenvolvimento do *habitus* produtivista dos egressos. O ProPEd/Uerj parece fornecer um ambiente que não apenas favorece a publicação em periódicos de prestígio, mas também valoriza e contribui para a construção de um *habitus* orientado para a produtividade e excelência. A continuidade institucional e o curto intervalo entre os níveis de formação – entre outros fatores evidenciados na maioria dos percursos de seus egressos – sugerem que a familiaridade com as práticas do programa, a formação de redes de contato e o acesso ao suporte contínuo favoreceram o desenvolvimento e a consolidação de um *habitus* produtivista, proporcionando maiores

resultados, como os que pudemos observar em termos de volume e *Qualidade* de publicações entre os seus egressos.

Por outro lado, o ambiente do PPGE/UFMG, embora ofereça suporte significativo para a produção acadêmica, parece concentrar a prática de publicações em periódicos na fase do doutorado, sem ter valorizado e fomentado um *habitus* produtivista ao longo do percurso formativo. Essa dinâmica pode ser deduzida pelo número de publicações em estratos de menor prestígio e não especificados no sistema de *Qualis*, refletindo uma estratégia adaptada de seus egressos para acumular capital científico.

No próximo capítulo, apresentaremos as considerações finais desta pesquisa, sintetizando as implicações dessas descobertas para a formação de pesquisadores em educação e para o campo acadêmico-científico de forma mais ampla.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentamos as considerações finais da pesquisa realizada até o momento. Longe de serem conclusivas, tais considerações baseiam-se nos resultados obtidos ao longo do estudo e devem ser compreendidas como parte de um processo contínuo de investigação, sujeito a novas descobertas, abordagens e interpretações.

Esta pesquisa buscou identificar o impacto da atual lógica produtivista na formação de pesquisadores em educação, a partir da prática de publicação em periódicos qualificados. E a questão que norteou todo o processo investigativo foi: como a prática de publicação em periódicos qualificados reflete o impacto da lógica produtivista na formação de pesquisadores em educação?

Nesse caminho de investigação, o nosso primeiro objetivo de pesquisa foi estudar esse espaço de formação – mais especificamente, a PG *stricto sensu* brasileira – buscando compreender as condições que provocaram o surgimento do produtivismo acadêmico.

A breve contextualização histórica apresentada no capítulo 2 revelou que a PG *stricto sensu*, inicialmente focada na formação de docentes para o ensino superior, passou a priorizar a produção científica, e essa mudança de paradigma foi impulsionada pelas demandas e tendências do mercado global, que passou a enxergar a ciência e a tecnologia como motores do desenvolvimento econômico e da competitividade internacional.

Observamos que a consolidação da PG como principal *locus* de produção científica ocorreu paralelamente às crises econômicas e restrições orçamentárias do país, afetando as políticas de financiamento e a distribuição de recursos para a educação e a pesquisa. Nesse contexto, o sistema de avaliação passou a se fundamentar em princípios mercadológicos de produtividade e eficiência.

Entendemos, também, que tal lógica se intensificou, principalmente, após a implementação do novo modelo de avaliação do SNPG pela Capes na década de 1990. Com a adoção de indicadores de desempenho predominantemente quantitativos, os PPGs e os pesquisadores associados a eles passaram a ser avaliados, comparados e ranqueados em termos de produtividade.

Essa produtividade passou a ser medida, em grande parte, pelo volume de publicações em periódicos qualificados – classificados pelo sistema *Qualis*. Assim, a quantidade de artigos publicados nesses periódicos se tornou um dos principais critérios para avaliar a excelência dos programas e dos pesquisadores associados a eles.

A partir dessa breve contextualização histórica, compreendemos que o produtivismo acadêmico – fenômeno caracterizado pela valorização exacerbada da quantidade de produções acadêmico-científicas – emergiu justamente nesse contexto de pressão por resultados quantificáveis de produções *qualificadas*. Entendemos, ainda, que a sua consolidação ocorreu quando os PPGs – sob o risco de perder prestígio, financiamento e outros recursos necessários para a sua sobrevivência e desenvolvimento – passaram desenvolver suas próprias regras e mecanismos de controle e cobrança, ajustando-se às expectativas impostas pela avaliação institucional, impactando as práticas acadêmico-científicas e a própria formação de pesquisadores.

Seguindo o curso desta investigação, o nosso segundo objetivo de pesquisa foi compreender como a lógica produtivista tem moldado as expectativas institucionais e como isso afeta as práticas acadêmico-científicas. Ainda no capítulo 2, entendemos que a lógica produtivista tem moldado as expectativas institucionais na medida em que indicadores predominantemente quantitativos de produtividade acadêmica – como o número de publicações – passam a ser utilizados como critérios de qualidade não só nas ações de avaliação, mas também nas ações de planejamento, gestão, financiamento e fomento por diversas entidades legitimadas do campo acadêmico-científico – como órgãos governamentais, fundações de amparo à pesquisa, entre outros. Essa interdependência faz com que um processo subsidie o outro, validando a lógica produtivista dessas instituições.

A partir desse entendimento, argumentamos que o uso frequente, generalizado e inter-relacionado desses critérios de qualidade – por instâncias legitimadas do campo acadêmico-científico – consolida a lógica produtivista como padrão de subjetivação e conduta. Isso significa que os pesquisadores também ajustam suas próprias percepções e práticas para atender a essas expectativas, perpetuando um ciclo em que a quantidade de publicações se torna a principal medida de sucesso e reconhecimento no meio acadêmico-científico.

Ao longo desse mesmo capítulo, discutimos o impacto do produtivismo no bem-estar docente, na qualidade da pesquisa e na produção do conhecimento, e destacamos a importância de considerar as implicações da lógica produtivista na formação de mestres e doutores brasileiros. Considerando a representatividade da área da educação, tanto pelo número de programas e de titulados, como pela influência desses profissionais no cenário educacional, ressaltamos que a formação pós-graduada em educação é profundamente impactada pela lógica produtivista, e isso é uma questão que merece atenção.

Quando analisamos o quesito “formação discente” na ficha da última avaliação (2017-2020) referente à área da educação, observamos que, embora a ênfase declarada fosse a

qualidade da formação de mestres e doutores, os critérios avaliativos concentravam-se, em grande medida, na produtividade acadêmica, sobretudo nas publicações em periódicos *Qualificados*.

Entendemos que essa orientação produtivista dos critérios avaliativos reconfigura as expectativas de todos os agentes (programas, pesquisadores/docentes e discentes), gerando a percepção coletiva de que uma formação de qualidade está diretamente associada com a capacidade de produzir resultados quantificáveis – como a prática de publicação em periódicos qualificados.

Em termos práticos, se as instâncias legitimadas do campo acadêmico-científico estabelecem que a qualidade da formação é medida, sobretudo, pela produção de resultados quantificáveis, os programas, pressionados a responder às exigências de avaliação, ajustam suas práticas para se alinhar a tais expectativas. Nesse contexto, os docentes, que também são avaliados por sua produtividade e pelos resultados de seus orientandos, muitas vezes direcionam os discentes para esse caminho, ensinando-os desde cedo, mesmo indiretamente, que a quantidade de publicações é essencial para suas trajetórias acadêmicas.

Com essa dinâmica, o processo formativo se torna cada vez mais centrado na lógica produtivista. Consequentemente, a ideia que a excelência acadêmica está vinculada à capacidade de gerar "produtos" é gradativamente internalizada pelos discentes (futuros pesquisadores), que passam a perceber que sua formação e sucesso futuro dependem diretamente das suas habilidades de "publicizar". Nesse contexto, os discentes de PG direcionam, cada vez mais, seus esforços para *rankings*, classificações e currículos *Lattes* "turbinaados", transformando a publicação como um fim em si mesma, em detrimento do aprendizado e do desenvolvimento intelectual.

Compreendemos que essa mudança de paradigma não só redefine o que se entende por qualidade da formação, mas também altera a própria concepção de pesquisador de excelência. Naturalizando práticas de produção em massa como estratégia de visibilidade, acesso a recursos e progressão na carreira – em uma mentalidade de que "é assim que é" e "é assim que deve ser" –, esses indivíduos tendem a perpetuar um ciclo em que a produtividade se torna a norma e a base das práticas acadêmicas.

A teoria da prática de Pierre Bourdieu, explorada ao longo do capítulo 3, foi fundamental para a compreensão desse raciocínio. Sob essa perspectiva, compreendemos que a lógica produtivista – que estrutura o campo acadêmico-científico – não apenas define as regras e as expectativas institucionais, mas também molda o *habitus* dos agentes envolvidos, fazendo com que o volume de publicações em periódicos qualificados seja percebido como a principal forma

de acumular capital científico. Como resultado, os agentes ajustam suas práticas e estratégias a esse fim, alinhando-as ao “jogo” dessa arena social.

Com a base teórica estabelecida, avançamos para o nosso terceiro objetivo de pesquisa que foi discutir como a lógica produtivista tem moldado o *habitus* científico de pesquisadores em educação. Essa discussão foi desenvolvida a partir da investigação empírica, na qual analisamos os dados sobre a trajetória formativa de egressos de doutorado em educação e suas práticas de publicação, coletados de seus currículos *Lattes*.

A partir dessa análise, compreendemos – ao longo do capítulo 5 – que a lógica produtivista tem moldado o *habitus* científico do pesquisador em educação ao longo de toda a trajetória acadêmica, iniciando-se já nas fases iniciais de sua formação. Além disso, identificamos que alguns fatores, como a formação em instituições e PPGs de prestígio, a orientação de professores/pesquisadores legitimados como excelentes, a continuidade institucional, o curto intervalo entre os níveis de formação e o recebimento de apoio à pesquisa (bolsas), são fundamentais para potencializar a formação desse *habitus* produtivista.

Quando combinados, esses fatores influenciam significativamente as percepções, as aspirações, as expectativas e, conseqüentemente, as chances de sucesso do pesquisador em formação. Assim, o *habitus* científico é progressivamente ajustado às regras do jogo, gerando práticas e estratégias que possam maximizar o acúmulo de capital científico – como a publicação em periódicos qualificados.

A pesquisa ainda sugere que indivíduos formados em ambientes que valorizam e fomentam a formação de um *habitus* orientado para a produtividade e a eficiência desde as fases iniciais de sua formação acadêmica tendem a apresentar resultados mais expressivos em termos de volume e *Qualidade* de publicações ao longo do doutorado. Esse estímulo precoce prepara-os não apenas para atender às demandas do campo, mas também para disputar posições de destaque nele.

Por outro lado, aqueles que não foram expostos a esses estímulos desde o início de suas trajetórias acadêmicas tendem a concentrar seus esforços de publicação no período do doutorado, quando a pressão para publicar se intensifica. Nesses casos, é comum que recorram a periódicos de estratos inferiores no sistema *Qualis* como uma estratégia para atender às exigências produtivistas do campo. Essa adaptação, embora eficaz no cumprimento das expectativas quantitativas, demonstra limitações de capital científico em comparação aos seus pares, podendo restringir suas oportunidades futuras.

O objetivo central desta pesquisa foi compreender como a prática de publicação em periódicos qualificados reflete o impacto da lógica produtivista na formação de pesquisadores

em educação. A partir da pesquisa apresentada, entendemos que, atualmente, a prática de publicação em periódicos qualificados pode ser comparada à ponta de um *iceberg*, representando apenas o que é visível e mensurável, enquanto as dinâmicas mais profundas e complexas que a sustentam permanecem frequentemente ocultas.

Os resultados desta pesquisa indicam que o que está submerso é a formação progressiva de um *habitus* científico orientado pela (e para) a produtividade ao longo da trajetória dos pesquisadores, que se inicia durante suas formações acadêmicas. À medida que pesquisadores em formação internalizam as normas e as expectativas do campo – pautadas nos princípios mercadológicos de produtividade e eficiência – suas percepções, aspirações e estratégias são reconfiguradas.

Nesse contexto, a prática de publicação deixa de ser percebida como um meio de divulgação do conhecimento científico, transformando-se em um instrumento de legitimação e reconhecimento acadêmico; e publicar em periódicos qualificados se torna um marcador de distinção entre os produtivos dentro desse ambiente competitivo.

No entanto, como pudemos observar, essa prática – em termos de volume e *Qualidade* – não é igualmente alcançável por todos os pesquisadores. Isso demonstra que para alcançar sucesso e reconhecimento na atual lógica produtivista, não basta apenas o desejo de se adequar a ela; é necessário que possua um *habitus* produtivista, particularmente desenvolvido em algumas formações acadêmicas.

Essa dinâmica perpetua um ciclo no qual os futuros pesquisadores, moldados sob o signo da produtividade, tornam-se tanto guardiões quanto agentes dessa estrutura, que, de modo silencioso, restringe o conhecimento científico em nome da *performance* acadêmica. Assim, é fundamental refletirmos sobre as direções que estamos tomando e questionarmos a validade de um sistema que mede excelência através da produtividade.

Concluimos esta dissertação de mestrado ressaltando que, embora tenhamos apresentado informações significativas sobre o impacto da lógica produtivista na formação de pesquisadores em educação, a partir da prática de publicações em periódicos qualificados, é fundamental considerar algumas limitações. A primeira diz respeito às limitações metodológicas; apesar de os currículos *Lattes* fornecerem um panorama abrangente das trajetórias acadêmicas, a inclusão de entrevistas ou questionários poderia ter enriquecido a compreensão das experiências e percepções dos egressos. Contudo, essa abordagem foi limitada pelo tempo disponível para a conclusão deste trabalho, que se configura como nossa segunda limitação. Além disso, enfrentamos desafios relacionados à complexidade da temática e ao uso da teoria da prática de Pierre Bourdieu, igualmente complexa. Alinhar os conceitos

bourdieusianos aos padrões e tendências identificados ao longo da análise foi um processo desafiador, mas igualmente gratificante, pois representou o verdadeiro momento da construção do conhecimento científico. Em relação às possibilidades de pesquisas futuras, consideramos relevante investigar as áreas de atuação profissional dos egressos analisados, buscando estabelecer relações entre a produtividade e suas posições no campo acadêmico-científico, a expansão do estudo por meio de novas metodologias e investigações comparativas.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. O Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024): regulação, avaliação e financiamento. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 3, p. 783-803, 2016.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: **Nova Fronteira**, v. 1, pp. 285-314, 2005.

BERTONHA, Fábio. Produção e produtividade no meio acadêmico. A “ditadura do Lattes” e a Universidade contemporânea. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 9, n. 100, pp. 06-09, 2009.

BIANCHETTI, Lucídio; FÁVERO, Osmar. História e histórias da pós-graduação em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n. 30, pp. 03-06, 2005.

BIANCHETTI, Lucídio; MARTINS, Francini Scheid. O discente da pós-graduação stricto sensu: desistências e resistências, induções externas e adoecimentos. In: **Anais do 10º Congresso Ibero-Americano de docência universitária**. 2018.

BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione Ribeiro. Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 22, p. 89-110, 2014.

BIANCHETTI, Lucídio; ZUIN, Antônio A. S.; FERRAZ, Obdália. **Publique, apareça ou pereça: produtivismo acadêmico, pesquisa administrativa e plágio nos tempos da cultura digital**. SciELO-EDUFBA, 2018.

BORBA, Siomara; VALDEMARIN, Vera Teresa. A construção teórica do real: uma questão para a produção do conhecimento em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 10, n. 2, pp. 23-37, 2010.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalinas**. Tradução: Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

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

BORDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Tradução: Denice Barbara Catani e Afrânio Mendes Catani. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia geral, vol. 1: lutas de classificação**: Curso no Collège de France (1981-1982). Tradução: Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia Geral vol. 2: Habitus e campo**: Curso no Collège de France (1982-1983). Tradução: Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia geral vol. 3: As formas do capital**: Curso no Collège de France (1983-1984). Tradução: Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CHAUI, Marilena. Produtividade e humanidades. **Tempo Social**, v. 1, p. 45-56, 1989.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). Chamada CNPq N° 09/2022 - Bolsas de Produtividade em Pesquisa – PQ. **Critérios PQ 2022**. 2022. Disponível em: [http://memoria2.cnpq.br/web/guest/chamadas-publicas?p\\_p\\_id=resultadosportlet\\_WAR\\_resultadoscnpqportlet\\_INSTANCE\\_0ZaM&filtro=abertas&detalha=chamadaDivulgada&idDivulgacao=10628](http://memoria2.cnpq.br/web/guest/chamadas-publicas?p_p_id=resultadosportlet_WAR_resultadoscnpqportlet_INSTANCE_0ZaM&filtro=abertas&detalha=chamadaDivulgada&idDivulgacao=10628). Acesso em: 25 set. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). **Sobre a plataforma Lattes**. 2024. Disponível em: <https://lattes.cnpq.br/>. Acesso em: 01 jun. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). **Capes aperfeiçoa sistema Qualis**, 2005. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/blank-60089563>. Acesso em: 01 jun. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). **V Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010**. Brasília: CAPES, 2005.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). **VI Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020**. Brasília: CAPES, 2010.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). **Sobre a avaliação**. 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/conceito-avaliacao>. Acesso em: 11 set. de 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). Catálogo de Normas e Atos Administrativos. Portaria n° 182, de 14 de agosto de 2018. **Dispõe sobre processos avaliativos das propostas de cursos novos e dos programas de pós-graduação stricto sensu em funcionamento**. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=1022>. Acesso em: 22 de set. de 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). **Documento de área 2019**. Área 38: Educação, 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-doc-area-2-pdf>. Acesso em: 31 jan. de 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). **Ficha de Avaliação**. Grupo de Trabalho. 2019b. Disponível em:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-fichaavaliacao-pdf>. Acesso em: 05 jun. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). **Orientações sobre o processo avaliativo**. Ciclo 2017- 2020. Informativo nº1. Capes, 2020. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/ORIENTAES\\_PROCESSO\\_AVALIATIVO\\_INFORMATIVO\\_1.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/ORIENTAES_PROCESSO_AVALIATIVO_INFORMATIVO_1.pdf). Acesso em: 20 set. de 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). **Sobre a Capes**, 2020. Disponível em: <[https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/ORIENTAES\\_PROCESSO\\_AVALIATIVO\\_INFORMATIVO\\_1.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/ORIENTAES_PROCESSO_AVALIATIVO_INFORMATIVO_1.pdf)>. Acesso em: 25 jan. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). **Documento técnico do Qualis Periódico**. 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/avaliacao-quadrinial-2017/DocumentotecnicoQualisPeridicosfinal.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). **Geocapes**. 2023b. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 31 jan. 2023.

CORTÉS, Olga Nancy P. **A inter-relação bourdieusiana: habitus, campo e capital**. Porto Alegre, RS: Editora FI, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, pp. 07-20, 2005.

DA SILVA, Antonio Ozaí. A sua revista tem Qualis?. **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, v. 14, n. 1, pp. 117-124, 2009.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE FARIAS JÚNIOR, Raimundo Sérgio. “*Publish or perish*”: o produtivismo acadêmico e o adoecimento docente. **Revista Cocar**, v. 14, n. 28, pp. 644-663, 2020.

DEER, Cécile. Doxa. In: GRENFELL, Michael. **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Tradução: Fábio Ribeiro. Editora Vozes Limitada, 2018.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do Projeto de Pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FÁVERO, Altair Alberto; CONSALTÉR, Evandro; TONIETO, Carina. A avaliação da pós-graduação e a sua relação com a produção científica: dilemas entre a qualidade e a quantidade. **Eccos Revista Científica**, n. 51, 2019.

FIGUEIREDO, Vanessa Catherina Neumann; SILVA, Quezia Eloise França da; SANTANA, Franciele Ariene Lopes. Assédio moral e gênero na universidade pública: ressonâncias do produtivismo no trabalho docente. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 1841-1855, 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOULART, Maria Stella Brandão; ANTUNES, Juliana Coelho. Professores: Sofrimento Mental na Universidade Pública?. **Trabalho & Educação**, v. 29, n. 3, p. 95-112, 2020.

GRENFELL, Michael. Metodologia. In: GRENFELL, Michael. **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Tradução: Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, v. 24, n. 1, p. 133-160, 2006.

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 93, pp.1341-1362, 2005.

LAHIRE, Bernard. Campo. In: CATANI, Afrânio Mendes et al. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LEBARON, Frédéric. Capital. In: CATANI, Afrânio Mendes et al. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. pp. 101-103.

LEBRUN, Gerard. Da rentabilidade. **Discurso 42**. pp. 11-16, 2012.

LIMA, Jailma Maria de; PAIVA, Marlúcia Menezes de; OLIVEIRA, Roselia Cristina de. A Educação Brasileira e a influência do Programa Norte-Americano de Cooperação Técnica Ponto IV na década de 1950. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 27, n. 1, p. 1-18, 2022.

MARTIN, Monique de Saint. Capital social. In: CATANI, Afrânio Mendes et al. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. pp. 113-117.

MARTINS, Carlos Benedito. As origens pós-graduação nacional (1960-1980). **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 06, n. 13, pp. 9-26, 2018.

MARTINS, Carlos Benedito. Notas sobre a noção da prática em Pierre Bourdieu. **Novos estudos**, n. 62, p. 163-181, 2002.

MATON, Karl. Habitus. GRENFELL, Michael. **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. Pp. 87 -115.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. - São Paulo: Hucitec, 2014.

MOORE, Rob. Capital. In: GRENFELL, Michael (Org.). **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Tradução: Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. Pp. 166-192.

MOURA, Aline; BORBA, Siomara Moreira Vieira. Produtivismo: O Movimento que Desagrada e Degrada a Produção de Conhecimento em Educação. **Educere et Educare**, v. 16, n. 39, p. 164-184, 2021.

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins. Ação. In: CATANI, Afrânio Mendes et al. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

OLIVEIRA, Maísa Aparecida; FERNANDES, Maria Cristina Silveira Galan. Formação e produção de conhecimento na universidade: estratégias de graduandos e pós-graduandos para a inserção no campo. **Perspectiva**, v. 35, n. 2, p. 658-671, 2017.

ORTEGA, Fabio Silva; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. A história da pós-graduação no Brasil e a construção do espaço acadêmico científico da educação. **Educação em Foco**, ano 23, n. 39 pp. 249-269, 2020.

ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

PASSIANI, Enio; ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. Campo cultural. In: CATANI, Afrânio Mendes et al. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, pp. 71-73.

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 1, n. 1, p. 1-95, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon. **Formação da Comunidade Científica no Brasil**. São Paulo: Finep, Companhia Editora Nacional, 1979.

SGUISSARDI, Valdemar. Produtivismo acadêmico. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Lívia M. F. (Orgs.) **Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação/UFMG, 2010.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais: Pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: autores associados, 1986

THOMSON, Patrícia. Campo. In: GRENFELL, Michael (Org.). **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. Pp. 116-141.

TONIETO, Carina; CONSALTER, Evandro; FÁVERO, Altair Alberto. A avaliação da pós-graduação e a sua relação com a produção científica: dilemas entre a qualidade e a quantidade. **Eccos Revista Científica**, n. 51, pág. 1-20, 2019.

TRAGTENBERG, Maurício. A delinquência acadêmica. **Verve Revista semestral autogestionária do Nu-Sol.**, n. 2, 2002.

TREIN, Eunice; RODRIGUES, José. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, p. 769-792, 2011.

TREVISOL, Marcio Giusti; FÁVERO, Altair Alberto; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. Pesquisa e avaliação no PNPG (2011-2020): fragilidades e potencialidades. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 11, n. 25, p. 303-324, 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VILAÇA, Murilo Mariano; PALMA, Alexandre. Diálogo sobre cientometria, mal-estar na academia e a polêmica do produtivismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, p. 467-484, 2013.

WACQUANT, Loïc. *Habitus*. In: CATANI, Afrânio Mendes et al. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. pp. 213-217.

## ANEXO I - QUALIS DAS PUBLICAÇÕES

Código	Nome do periódico	Ano de Publicação	ISSN	Qualis	Nº de Publicações
P1 D1	0	0	0	0	0
P1 D2	Práxis Educativa (impresso)	2021	1809-4031	A1	1
P1 D3	Revista Espaço do Currículo	2019	1983-1579	A3	1
P1 D3	Revista E-Curriculum (PUCSP)	2020	1809-3876	A2	1
P1 D4	Anais das Reuniões Nacionais da Anped	2017	0104-9119	C	1
P1 D4	Revista Digital Formação em Diálogo	2020	2317-0794	C	1
P1 D4	Revista Binacional Brasil Argentina: Diálogo entre às Ciências	2020	2316-1205	B4	1
P1 D4	Revista Científica Semana Acadêmica	2020	2236-6717	B3	1
P1 D5	Trabalho, Educação e Saúde (online)	2020	1981-7746	B1	1
	Debates em Educação	2020	2175-6600	A2	1
P1 D6	Democratizar (Faetec)	2018	1982-5234	B2	1
P1 D7	Cadernos para o Professor (Juiz de Fora)	2015	1678-5304	C	1
P1 D7	Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício	2017	1981-9900	B2	1
P1 D7	Cadernos para o Professor (Juiz de Fora)	2018	1678-5304	C	1
P1 D7	Currículo sem fronteiras	2018	1645-1384	A1	1
P1 D7	Educação e Políticas em Debate	2019	2238-8346	A4	1
P1 D8	Periferia (Duque de Caxias)	2014	1984-9540	A4	1
P1 D8	História, Ciências, Saúde-Manguinhos (Impresso)	2014	0104-5970	A1	1
P1 D8	Periferia (Duque de Caxias)	2015	1984-9540	A4	1
P1 D8	Transnational Curriculum Inquiry	2015	1449-8855	B1	1
P1 D8	Revista de Educação Pública	2015	0104-5962	A2	1
P1 D8	Periferia (Duque de Caxias)	2016	1984-9540	A4	1
P1 D8	Revista Brasileira de Educação	2016	1809-449X	A1	1
P1 D8	Revista Brasileira de Educação	2016	1809-449X	A1	1
P1 D8	Revista Educação (PUCRS. Online)	2016	0101-465X	A1	1

P1 D8	Educação em Revista (UFMG)	2016	1982-6621	A1	1
P1 D8	Pró-Posições (UNICAMP. Online)	2016	1980-6248	A1	1
P1 D8	Para onde!? (UFRGS)	2018	1982-0003	A4	1
P1 D8	Policy Futures In Education (online)	2018	1478-2103	A2	1
P1 D8	Educação & Sociedade	2018	1678-4626	A1	1
P1 D9	Caderno de Publicações UNIVAG	2014	2594-679X	B3	1
P1 D9	Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira	2016	NE	NE	1
P1 D9	Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira	2016	NE	NE	1
P1 D10	Revista de Educação Pública	2013	0104-5962	A2	1
P1 D10	Ciência & Educação	2016	1980-850X	A1	1
P1 D11	Currículo sem fronteiras	2013	1645-1384	A1	1
P1 D11	Revista Espaço do Currículo (Online)	2014	1983-1579	A3	1
P1 D11	Educação Unisinos (online)	2016	2177-6210	A2	1
P1 D12	Revista Espaço do Currículo	2011	1983-1579	A3	1
P1 D12	Periferia (Duque de Caxias)	2012	1984-9540	A4	1
P1 D12	Revista e-Curriculum (PUCSP)	2013	1809-3876	A2	1
P1 D12	Currículo sem Fronteiras	2013	1645-1384	A1	1
P1 D12	Currículo sem fronteiras	2015	1645-1384	A1	1
P1 D12	Revista de Educação Pública	2015	0104-5962	A2	1
P1 D13	Teias (Rio de Janeiro)	2014	1518-5370	A2	1
P1 D13	Aleph (UFF. Online)	2015	1807-6211	B1	1
P1 D13	Cadernos de Pesquisa	2015	1980-5314	A1	1
P1 D13	Cadernos de Pesquisa	2015	1980-5314	A1	1
P1 D14	Educação e Cultura Contemporânea	2013	1807-2194	A2	1
P1 D14	Educação e Cultura Contemporânea	2014	1807-2194	A2	1
P1 D15	Pró-Posições	2011	0103-7307	A1	1
P1 D16	0	0	0	0	0
P1 D17	Cadernos de Educação (UFPeI)	2011	0104-1371	A2	1
P1 D17	Revista Portuguesa de Educação	2012	0871-9187	A1	1

P2 D1	Revista Binacional Brasil Argentina: Diálogo entre às Ciências	2020	2316-1205	B4	1
P2 D1	Odeere	2020	2525-4715	B1	1
P2 D1	Revista Espaço do Currículo	2020	1983-1579	A3	1
P2 D1	Argumentos Pró-Educação	2020	2448-2803	B1	1
P2 D1	Roteiro	2021	2177-6059	A2	1
P2 D1	Linguagens, Educação e Sociedade	2022	2526-8449	A3	1
P2 D1	Educar em revista	2022	1984-0411	A1	1
P2 D2	Revista Diálogo Educacional	2020	1981-416X	A1	1
P2 D2	Pró-Discente (UFES)	2020	2177-6628	B1	1
P2 D2	Revista Educação Especial	2022	1984-686X	A2	1
P2 D3	Contra Corrente: Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas	2019	2525-4529	B2	1
P2 D3	Revista Cátedra Digital	2019	NE	NE	1
P2 D3	Revista Binacional Brasil Argentina: Diálogo entre às Ciências	2020	2316-1205	B4	1
P2 D3	Lingu@ Nostr@ -Revista Virtual de Estudos de Gramática e Linguística	2021	2317-2320	B2	1
P2 D3	Revista Pedagógica	2021	1984-1566	A4	1
P2 D4	Currículo sem fronteiras	2017	1645-1384	A1	1
P2 D5	Educação e Sociedade	2019	2526-8449	A3	1
P2 D6	Práxis Educacional (Online)	2015	2178-2679	A2	1
P2 D6	Odeere (UESB)	2016	2525-4715	B1	1
P2 D6	Aceno - Revista de Antropologia do Centro-Oeste	2016	2358-5587	A2	1
P2 D6	Revista de Antropologia	2017	1678-9857	A1	1
P2 D6	Amerika	2017	2107-0806	B2	1
P2 D6	Odeere	2018	2525-4715	B1	1
P2 D6	Odeere	2018	2525-4715	B1	1
P2 D6	Odeere	2018	2525-4715	B1	1
P2 D6	Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação	2019	2359-246X	B2	1
P2 D6	Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação	2019	2359-246X	B2	1
P2 D7	Inter-ação (UFG. Online)	2014	1981-8416	A2	1
P2 D7	Linha Mestra (Associação de Leitura do Brasil)	2014	1980-9026	B2	1

P2 D7	Linha Mestra (Associação de Leitura do Brasil)	2014	1980-9026	B2	1
P2 D7	Linguagens, Educação e Sociedade	2015	2526-8449	A3	1
P2 D7	Revista e-Curriculum (PUCSP)	2017	1809-3876	A2	1
P2 D7	Linha Mestra (Associação de Leitura do Brasil)	2018	1980-9026	B2	1
P2 D8	Em tempo de Histórias	2012	2316-1191	B1	1
P2 D8	POIÉSIS - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisul)	2013	2179-2534	A4	1
P2 D8	Espaço Ameríndio (UFRGS)	2014	1982-6524	A2	1
P2 D8	Espaço Ameríndio (UFRGS)	2016	1982-6524	A2	1
P2 D8	Curriculum Inquiry	2016	1449-8855	B1	1
P2 D9	Revista Espaço do Currículo (Online)	2014	1983-1579	A3	1
P2 D10	Repertório: Teatro & Dança (Online)	2013	1415-3203	A2	1
P2 D10	Perspectiva (UFSC)	2013	2175-795X	A2	1
P2 D10	Tomo (UFS)	2013	1517-4549	B1	1
P2 D10	Opsis (UFG)	2013	1519-3276	A3	1
P2 D10	Periódicus (UFBA) Consta como Revista Periódicus	2014	2358-0844	A3	1
P2 D10	Revista e-Curriculum (PUCSP)	2014	1809-3876	A2	1
P2 D10	Educação: Teoria e Prática	2014	1981-8106	A2	1
P2 D10	Estudos Feministas (UFSC)	2015	0104-026X	A1	1
P2 D10	Cadernos Pagu (UNICAMP. Impresso)	2015	0104-8333	A1	1
P2 D10	Educação Ambiental em Ação	2015	1678-0701	B4	1
P2 D10	Revista de Estudos Feministas	2015	0104-026X	A1	1
P2 D10	Revista de Sociologia da UFSCar	2015	2236-532X	A4	1
P2 D10	Revista do CFCH	2016	2177-9325	B2	1
P2 D10	Educação e Realidade	2016	2175-6236	A1	1
P2 D10	Práxis Educativa (UEPG. Online)	2016	1809-4309	A1	1
P2 D10	Curriculum Inquiry	2016	1449-8855	B1	1
P2 D11	Cadernos de Educação (UFPel)	2011	0104-1371	A2	1
P2 D12	Hispanista (Edição em Português)	2010	1676-904X	B2	1
P2 D12	Hispanista (Edição em Português)	2011	1676-904X	B2	1

P2 D12	Hispanista (Edição em Português)	2013	1676-904X	B2	1
P2 D12	Transnational Curriculum Inquiry	2014	1449-8855	B1	1
P2 D13	Revista e-Curriculum (PUCSP)	2012	1809-3876	A2	1
P2 D14	Educação em Perspectiva	2011	2178-8359	A2	1
P2 D14	Periferia (Duque de Caxias)	2012	1984-9540	A4	1
P2 D15	0	0	0	0	0
P3 D1	Vozes, Pretérito & Devir	2018	2317-1979	B1	1
P3 D2	Revista Brasileira da História da Educação	2020	2238-0094	A1	1
P3 D2	Educação em Revista	2021	1982-6621	A1	1
P3 D3	Revista Educação Pública (Rio de Janeiro)	2017	1984-6290	B1	1
P3 D3	Kinesis (Santa Maria)	2017	0102-8308	B3	1
P3 D3	Revista Corpoconsciência	2018	1517-6096	B2	1
P3 D3	Revista Conexões	2018	2176-0144	A2	1
P3 D3	Revista Conexões	2019	2176-0144	A2	1
P3 D3	Revista Brasileira de Iniciação Científica	2019	2359-232X	A4	1
P3 D3	Revista Motrivivência	2019	0103-4111	B2	1
P3 D3	Revista Educação Pública (Rio de Janeiro)	2020	1984-6290	B1	1
P3 D4	Revista Práxis & Saber: Maestría em Educación	2018	2216-0159	A2	1
P3 D4	Anuario Sociedad Argentina de Historia de la Educacion	2020	2313-9277	A4	1
P3 D4	Paradigma: Revista de Investigación Educativa	2020	1011-2251	A1	1
P3 D4	Revista de Epidemiologia e Controle de Infecção	2021	2238-3360	B1	1
P3 D5	Revista Brasileira de História da Educação	2020	2238-0094	A1	1
P3 D6	0	0	0	0	0
P3 D7	Revista Transversos	2014	2179-7528	A4	1
P3 D7	Revista HISTEDBR On-line	2015	1676-2584	A3	1
P3 D7	Grupo Internacional de Investigación de Antropologia del Cuerpo	2016	NE	NE	1
P3 D7	Revista Ars Histórica	2016	2178-244X	B1	1
P3 D7	Revista História (Rio de Janeiro)	2016	1983-0831	B3	1
P3 D8	0	0	0	0	0
P3 D9	0	0	0	0	0
P3 D10	0	0	0	0	0

P3 D11	Revista Brasileira de História da Educação	2014	2238-0094	A1	1
P3 D12	História da Educação	2011	2236-3459	A1	1
P3 D12	Revista Brasileira de História da Educação	2011	2238-0094	A1	1
P3 D12	Revista teias (UERJ. Online)	2011	1982-0305	A2	1
P3 D12	História da Educação	2012	2236-3459	A1	1
P3 D12	Cadernos de História da Educação	2012	1807-3859	A2	1
P3 D12	História da Educação	2012	2236-3459	A1	1
P3 D12	Exitus	2012	2236-2983	A4	1
P3 D12	Educação e Realidade	2012	2175-6236	A1	1
P3 D12	Pesquiseduca	2013	2177-1626	A4	1
P3 D12	Revista HISTEDBR On-line	2013	1676-2584	A3	1
P3 D12	Educar em revista	2013	1984-0411	A1	1
P3 D12	Revista Sinais Sociais	2013	1809-9815	B4	1
P3 D12	Linhas	2013	1984-7238	A2	1
P3 D12	Roteiro	2013	2177-6059	A2	1
P3 D12	Irice (Conicet - UNR)	2014	0327-392X	B4	1
P3 D12	Revista Brasileira de História da Educação	2014	2238-0094	A1	1
P3 D12	Revista Educação	2014	0101-465X	A1	1
P3 D12	Cadernos de História da Educação	2014	1982-7806	A2	1
P3 D13	0	0	0	0	0
P3 D14	Revista Teias (UERJ. Online)	2012	1982-0305	A2	1
P4 D1	Saberes Interdisciplinares	2016	1982-6532	B1	1
P4 D1	Revista Educação & Emancipação	2018	2358-4319	A3	1
P4 D1	Práxis Educacional (Online)	2018	2178-2679	A2	1
P4 D1	Educação e Realidade	2019	2175-6236	A1	1
P4 D1	Temas em Educação	2020	2359-7003	A4	1
P4 D1	Solar Revista de Filosofia Iberoamericana	2020	NE	NE	1
P4 D2	IICE (Buenos Aires) Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación	2016	2451-5434	A4	1
P4 D2	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação	2017	1678-166X	A1	1
P4 D2	Revista em Aberto - INEP	2017	2176-6673	A2	1
P4 D3	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação	2017	1678-166X	A1	1

P4 D4	Educa BH	2015	NE	NE	1
P4 D4	Educa BH	2016	NE	NE	1
P4 D5	ETD. Educação Temática Digital	2015	1676-2592	A1	1
P4 D6	Paidéia (Belo Horizonte)	2010	1676-9627	B4	1
P5 D1	0	0	0	0	0
P5 D2	0	0	0	0	0
P5 D3	0	0	0	0	0
P5 D4	Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências (Impresso)	2014	1415-2150	A1	1
P5 D5	Conexão Ciência: revista científica da FUOM Consta apenas como Conexão Ciência	2011	1980-7058	B1	1
P5 D5	Revista Conexão Ciência	2012	1980-7058	B1	1
P5 D5	Revista Conexão Ciência	2013	1980-7058	B1	1
P5 D5	Open Journal of Obstetrics and Gynecology	2013	2160-8806	B3	1
P5 D5	Educação Ambiental em Ação	2014	NE	NE	1
P5 D5	Conexão ciência (Online)	2014	1980-7058	B1	1
P5 D5	WCE-2014 Published by Infonomics Society	2014	NE	NE	1
P5 D5	WCE-2014 Published by Infonomics Society	2014	NE	NE	1
P5 D5	Proceedings of INTCESS14-International Conference on Education and Social Sciences Proceedings	2014	NE	NE	1
P5 D5	Proceedings of INTCESS14-International Conference on Education and Social Sciences Proceedings	2014	NE	NE	1
P5 D5	Published by Infonomics Society	2015	NE	NE	1
P5 D5	Procedia: Social and Behavioral Sciences	2015	1877-0428	B1	1
P5 D5	Procedia: Social and Behavioral Sciences	2015	1877-0428	B1	1
P5 D5	Quaerentibus	2015	2395-8642	B1	1
P5 D5	International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)	2015	2042-6364	B3	1
P5 D5	Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)	2015	2040-2589	C	1

P5 D6	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	2011	1806-5104	A1	1
P5 D6	Química Nova na Escola (Impresso)	2015	0104-8899	A2	1
P5 D7	Enseñanza de las Ciencias	2013	0212-4521	A1	1
P5 D7	International Journal of Educational Research	2013	0883-0355	A1	1
P5 D8	Química Nova na Escola	2015	2175-2699	A2	1
P5 D8	Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias	2016	1579-1513	A2	1
P6 D1	Linguagens, Educação e Sociedade	2017	2526-8449	A3	1
P6 D1	Revista de História e Historiografia da Educação	2017	2526-2378	B1	1
P6 D1	Revista Brasileira de Educação	2017	1809-449X	A1	1
P6 D1	Anais da Sociedade Brasileira de Estudos do Oitocentos	2017		NE	1
P6 D1	História da Educação	2017	2236-3459	A1	1
P6 D1	Cadernos de História da Educação	2018	1982-7806	A2	1
P6 D1	Revista Brasileira da História da Educação	2019	2238-0094	A1	1
P6 D1	Outros Tempos (Online)	2019	1808-8031	A3	1
P6 D1	Revista Brasileira de Educação Básica	2021	2526-1126	C	1
P6 D2	0	0	0	0	0
P6 D3	0	0	0	0	0
P6 D4	Revista Iberoamericana de Educación (Online)	2011	1681-5653	A2	1
P6 D4	Cadernos de História da Educação (UFU. Impresso)	2011	1807-3859	A2	1
P6 D4	Revista Querubim	2011	1809-3264	B1	1
P6 D4	História da Educação (UFPel)	2011	1414-3518	A1	1
P6 D4	Cadernos de Educação (UFPel)	2011	0104-1371	A2	1
P6 D4	Revista Querubim	2012	1809-3264	B1	1
P6 D4	Revista Querubim	2013	1809-3264	B1	1
P6 D4	Revista Brasileira de História das Religiões	2013	1983-2850	A2	1
P6 D4	Revista Querubim	2014	1809-3264	B1	1
P6 D5	0	0	0	0	0
P6 D6	0	0	0	0	0
P6 D7	Presença Pedagógica	2009	1413-1862	B3	1

P6 D7	Currículo sem fronteiras	2009	1645-1384	A1	1
P6 D8	Sociedad Hoy	2013	NE	NE	1
P6 D8	Revista de Estudios Pedagógicos	2013	NE	NE	1
P6 D8	Revista Brasileira de História da Educação	2014	2238-0094	A1	1
P6 D8	Iberoamérica Social: Revista-red de estudios sociales	2015	2341-0485	A4	1
P6 D8	Educação em Revista	2015	1982-6621	A1	1
P6 D8	Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación	2015	0719-3483	B1	1
P6 D8	Teoria e Prática da Educação	2015	2237-8707	A4	1
P6 D8	Araucaria (Madrid)	2017	1575-6823	A1	1
P6 D9	0	0	0	0	0
P7 D1	Educação e Realidade	2018	2175-6236	A1	1
P7 D2	0	0	0	0	0
P7 D3	Economia e políticas públicas	2014	2318-647X	B3	1
P7 D3	Revista Docência do Ensino Superior	2014	2237-5864	A4	1
P7 D3	Educação em Revista (UFMG)	2015	1982-6621	A1	1
P7 D4	0	0	0	0	0
P7 D5	Revista Práticas de Linguagem	2014	2236-7268	C	1
P7 D6	Horizontes (EDUSF)	2009	0103-7706	A2	1
P7 D6	Atos de Pesquisa em Educação (FURB)	2011	1809-0354	A3	1
P7 D6	Paidéia (Belo Horizonte)	2012	1676-9627	B4	1
P7 D7	Revista do Instituto de Ciências Humanas	2009	1980-0428	A4	1
P7 D7	Educação em Perspectiva	2011	2178-258X	A2	1

## ANEXO II - FORMAÇÃO ACADÊMICA/TITULAÇÃO

## Graduação

Código	Formação acadêmica	Local da Formação	Ano de conclusão	Pub. ou Privada	Nacional ou Internacional	Bolsa	Intervalo (anos)
P1 D1	Engenharia de Produção	Instituto de Tecnologia da Amazônia, UTAM	2004	Pública	Nacional	não	2
P1 D2	Ciências Biológicas	Universidade Federal do Rio Grande, FURG	2012	Pública	Nacional	sim	0
P1 D3	Pedagogia	Academia Educação Montenegro, AEM	2015	Privada	Nacional	não	1
P1 D4	Pedagogia	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	2012	Pública	Nacional	sim	1
P1 D5	Odontologia	Universidade Federal de Santa Maria, UFSM	1989	Pública	Nacional	não	16
P1 D6	Pedagogia	Universidade Federal Fluminense, UFF,	2007	Pública	Nacional	não	1
P1 D7	Educação Física	Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF	1997	Pública	Nacional	não	4
P1 D8	Geografia	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	2010	Pública	Nacional	sim	0
P1 D9	Letras	Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT	2006	Pública	Nacional	sim	0
P1 D10	Pedagogia	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE, Chile	2005	Pública	Internacional	sim	3

P1 D11	Pedagogia	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, UERN	1996	Pública	Nacional	não	11
P1 D12	Letras	Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT	1992	Pública	Nacional	não	10
P1 D13	Psicologia	Universidade Federal Fluminense, UFF	1994	Pública	Nacional	não	8
P1 D14	Pedagogia	Universidade de São Paulo, USP	1996	Pública	Nacional	não	9
P1 D15	Pedagogia	Universidade Federal Fluminense, UFF	2003	Pública	Nacional	não	3
P1 D16	Psicologia	Universidade Estadual da Paraíba, UEPB	1993	Pública	Nacional	não	3
P1 D17	História	Fundação Educacional Campograndense, FEUC	1977	Privada	Nacional	não	25
P2 D1	Pedagogia	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, UERN	2012	Pública	Nacional	não	0
P2 D2	História	Faculdade Porto-Alegrense, FAPA	2012	Privada	Nacional	não	1
P2 D3	Pedagogia	Universidade Federal do Amazonas, UFAM	2000	Pública	Nacional	não	1
P2 D4	Filosofia	Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC GOIÁS	2003	Privada	Nacional	não	8
P2 D5	História	Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ	2007	Pública	Nacional	sim	4
P2 D6	Pedagogia	Universidade do Estado da Bahia, UNEB	2009	Pública	Nacional	não	2

P2 D7	Pedagogia	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	2008	Pública	Nacional	sim	1
P2 D8	Pedagogia	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	2008	Pública	Nacional	não	0
P2 D9	Pedagogia	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, UERN	1994	Pública	Nacional	não	2
P2 D10	Ciências Biológicas	Universidade Federal de Sergipe, UFS	2009	Pública	Nacional	não	0
P2 D11	Pedagogia	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	2003	Pública	Nacional	sim	3
P2 D12	Filosofia	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	1996	Pública	Nacional	sim	1
P2 D13	Pedagogia	Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN	1990	Pública	Nacional	não	10
P2 D14	Pedagogia	Universidade do Estado de Minas Gerais, UEMG	2000	Pública	Nacional	não	1
P2 D15	Pedagogia	Universidade Estadual da Paraíba, UEPB	1999	Pública	Nacional	não	1
P3 D1	História	Universidade Estadual do Piauí, UESPI	2002	Pública	Nacional	não	9
P3 D2	Pedagogia	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	2013	Pública	Nacional	sim	0
P3 D3	Educação Física	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ	2013	Pública	Nacional	sim	0
P3 D4	Letras	Universidad Pedagógica Nacional Francisco	2009	Pública	Internacional	sim	5

		Morazán, UPNFM, Honduras					
P3 D5	Pedagogia	Universidade Federal de Alagoas, UFAL	2011	Pública	Nacional	sim	0
P3 D6	Pedagogia	Universidade Gama Filho, UGF	1990	Privada	Nacional	sim	18
P3 D7	História	Universidade Gama Filho, UGF	2007	Privada	Nacional	não	3
P3 D8	Biblioteconomia	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO	1998	Pública	Nacional	não	6
P3 D9	Planejamento Educacional	Universidade Pedagógica - Moçambique, UP, Moçambique	2005	Pública	Internacional	não	3
P3 D10	Pedagogia	Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC	2006	Pública	Nacional	não	1
P3 D11	Pedagogia	Centro Técnico Educacional Superior do Oeste Paranaense, CTESOP	1993	Privada	Nacional	não	7
P3 D12	Pedagogia	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	2007	Pública	Nacional	não	0
P3 D13	Letras	Universidade Presidente Antônio Carlos, UNIPAC	1984	Privada	Nacional	não	19
P3 D14	História	Universidade Federal Fluminense, UFF	1983	Pública	Nacional	não	6
P4 D1	Pedagogia	Centro Universitário de Lavras, UNILAVRAS	2005	Privada	Nacional	não	4
P4 D2	Pedagogia	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	2008	Pública	Nacional	sim	2

P4 D3	Ciências Sociais	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	2009	Pública	Nacional	não	1
P4 D4	Pedagogia	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	2001	Pública	Nacional	não	3
P4 D5	Educação Física	Faculdade de Educação e Cultura do ABC, FEC DO ABC	1998	Privada	Nacional	não	18
P4 D6	Ciências Sociais	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	2002	Pública	Nacional	não	4
P5 D1	Química	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	2002	Pública	Nacional	não	5
P5 D2	Física	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	2003	Pública	Nacional	não	5
P5 D3	Química	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	2012	Pública	Nacional	sim	0
P5 D4	Química	Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT	2007	Pública	Nacional	sim	0
P5 D5	Ciências Biológicas	Centro Universitário de Formiga, FUOM	1995	Privada	Nacional	não	0
P5 D6	Química	Faculdades Oswaldo Cruz, FOC	1985	Privada	Nacional	não	21
P5 D7	Química	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	2005	Pública	Nacional	não	0
P5 D8	Química	Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF,	2009	Pública	Nacional	não	0
P6 D1	História	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	1994	Pública	Nacional	não	19

P6 D2	Ciências	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB	1998	Pública	Nacional	não	13
P6 D3	História	Universidade Federal de Campina Grande, UFCG	2009	Pública	Nacional	não	0
P6 D4	História	Universidade Federal de Pelotas, UFPEL	2002	Pública	Nacional	não	3
P6 D5	Pedagogia	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG,	2004	Pública	Nacional	sim	0
P6 D6	Geografia	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	1997	Pública	Nacional	não	4
P6 D7	Letras	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	1997	Pública	Nacional	não	7
P6 D8	Graduação em Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales	Universidad Academia de Humanismo Cristiano, UAHC, Chile.	2007	Pública	Internacional	não	1
P6 D9	Pedagogia	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	2003	Pública	Nacional	sim	0
P7 D1	Ciências Sociais	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	2009	Pública	Nacional	sim	0
P7 D2	Filosofia	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	2000	Pública	Nacional	não	10
P7 D3	Ciências Sociais	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	2008	Pública	Nacional	não	1
P7 D4	Psicologia	Fundação Mineira de Educação e Cultura, FCH	2009	Privada	Nacional	não	0
P7 D5	Filosofia	Universidade Federal de Ouro Preto, UFOP	2002	Pública	Nacional	não	4

P7 D6	Pedagogia	Universidade Estadual de Minas Gerais, UEMG	2002	Pública	Nacional	não	2
P7 D7	Normal Superior	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC Minas	2005	Privada	Nacional	não	0

### Mestrado

Código	Per. de formação	Mestrado	Instituição	Pub. ou Privada	Nacional ou Internacional	Bolsa	Mesma instituição?	Intervalo (anos)
P1 D1	2007-2009	Mestrado profissional em Engenharia de Produção	Universidade Federal do Amazonas, UFAM	Pública	Nacional	não	Não	8
P1 D2	2013-2015	Mestrado em Educação em Ciências	Universidade Federal do Rio Grande, FURG	Pública	Nacional	sim	sim	2
P1 D3	2017-2018	Mestrado em Educação	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB	Pública	Nacional	não	Não	0
P1 D4	2014-2016	Mestrado em Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	sim	sim	0
P1 D5	2007-2009	Mestrado em Saúde Pública	Fundação Oswaldo Cruz, FIOCRUZ	Pública	Nacional	não	Não	6
P1 D6	2009-2011	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ	Pública	Nacional	não	Não	4
P1 D7	2002-2004	Mestrado em Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	sim	Não	10

P1 D8	2011-2013	Mestrado em Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	sim	sim	0
P1 D9	2007-2009	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT	Pública	Nacional	sim	sim	4
P1 D10	2009-2011	Mestrado em Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	sim	Não	0
P1 D11	2008-2010	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN,	Pública	Nacional	não	Não	2
P1 D12	2003-2005	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT	Pública	Nacional	não	sim	5
P1 D13	2007-2008	Mestrado em Educação	Universidade Federal Fluminense, UFF	Pública	Nacional	não	sim	3
P1 D14	2006-2008	Mestrado em Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	sim	Não	2
P1 D15	2007-2009	Mestrado em Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	não	Não	0
P1 D16	1997-2000	Mestrado em Sociologia	Universidade Federal da Paraíba, UFPB	Pública	Nacional	sim	sim	6
P1 D17	2004-2006	Mestrado em Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	não	Não	2
P2 D1	2013-2015	Mestrado em Ciências Sociais e Humanas	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, UERN	Pública	Nacional	sim	sim	2

P2 D2	2014-2016	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Rio Grande, FURG	Pública	Nacional	sim	Não	1
P2 D3	2002-2004	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Amazonas, UFAM	Pública	Nacional	não	sim	13
P2 D4	2012-2015	Mestrado em Filosofia	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP	Privada	Nacional	sim	Não	1
P2 D5	2012-2014	Mestrado em Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	não	Não	0
P2 D6	2012-2014	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Sergipe, UFS	Pública	Nacional	sim	Não	0
P2 D7	2010-2012	Mestrado em Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	sim	sim	1
P2 D8	2009-2011	Mestrado em História Social	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	não	sim	0
P2 D9	1997-1999	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN	Pública	Nacional	não	sim	13
P2 D10	2010-2012	Mestrado em Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	sim	não	0
P2 D11	2007-2009	Mestrado em Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	sim	sim	1
P2 D12	1998-2001	Mestrado em Filosofia	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	não	sim	8

P2 D13	2001-2003	Mestrado em Ciências Sociais	Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN	Pública	Nacional	não	sim	4
P2 D14	2002-2004	Mestrado em Educação	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC Minas	Privada	Nacional	sim	não	3
P2 D15	2001-2003	Mestrado em Sociologia	Universidade Federal da Paraíba, UFPB	Pública	Nacional	sim	sim	4
P3 D1	2012-2014	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Piauí, UFPI	Pública	Nacional	não	sim	3
P3 D2	2014-2016	Mestrado em Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	sim	sim	0
P3 D3	2014-2016	Mestrado em Educação	Universidade Federal Fluminense, UFF	Pública	Nacional	sim	não	0
P3 D4	2015-2017	Mestrado em Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	sim	não	0
P3 D5	2012-2014	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Alagoas, UFAL	Pública	Nacional	sim	sim	1
P3 D6	2010-2012	Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	sim	não	3
P3 D7	2011-2013	Mestrado em Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ,	Pública	Nacional	sim	não	0

P3 D8	2007-2009	Mestrado profissional em História, Política e Bens Culturais	Fundação Getúlio Vargas, FGV, Brasil	Privada	Nacional	não	não	2
P3 D9	2009-2012	Mestrado em Administração e Gestão da Educação	Universidade Eduardo Modlane, UEM, Moçambique	Pública	Internacional	não	não	1
P3 D10	2008-2010	Mestrado em Educação	Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC	Pública	Nacional	não	sim	0
P3 D11	2001-2005	Mestrado em Educação	Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP	Pública	Nacional	não	não	6
P3 D12	2008-2010	Mestrado em Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	sim	sim	0
P3 D13	2004-2006	Mestrado em Educação Agrícola	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ,	Pública	Nacional	sim	não	2
P3 D14	1990-1994	Mestrado em Educação	Universidade Federal Fluminense, UFF	Pública	Nacional	sim	sim	13
P4 D1	2010-2012	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	não	não	3
P4 D2	2011-2013	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	sim	sim	1
P4 D3	2011-2013	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	não	sim	1

P4 D4	2005-2007	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	não	sim	7
P4 D5	2007-2009	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	não	não	1
P4 D6	2007-2009	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	não	sim	0
P5 D1	2008-2010	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	não	sim	6
P5 D2	2009-2011	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	não	sim	4
P5 D3	2013-2015	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	sim	sim	0
P5 D4	2008-2010	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT	Pública	Nacional	não	sim	0
P5 D5	1997-2000	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	sim	não	10
P5 D6	2008-2010	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	não	não	0
P5 D7	2006-2008	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	não	sim	1
P5 D8	2010-2012	Mestrado em Química	Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF	Pública	Nacional	sim	sim	0

P6 D1	2014-2015	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	não	sim	1
P6 D2	2012-2014	Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB	Pública	Nacional	sim	sim	2
P6 D3	2009-2011	Mestrado em Educação	Universidade Federal da Paraíba, UFPB	Pública	Nacional	sim	não	1
P6 D4	2006-2008	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Pelotas, UFPEL	Pública	Nacional	não	sim	2
P6 D5	2005-2007	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	sim	sim	2
P6 D6	2002-2005	Mestrado em Educação	Universidade Federal Fluminense, UFF	Pública	Nacional	sim	não	4
P6 D7	2005-2007	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	sim	sim	1
P6 D8	2009-2011	Mestrado em Educación Mención Didáctica Innovación Pedagógica	Universidad Academia de Humanismo Cristiano, UAHC, Chile.	Pública	Internacional	sim	sim	1
P6 D9	2004-2006	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	sim	sim	1
P7 D1	2010-2012	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	sim	sim	3

P7 D2	2011-2013	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	não	sim	0
P7 D3	2010-2012	Mestrado em Sociologia	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	sim	sim	0
P7 D4	2010-2012	Mestrado em Science des Organisations et Institutions	Université de Montpellier II, Université de Mo, França	Pública	Internacional	não	não	0
P7 D5	2007-2009	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	não	não	3
P7 D6	2005-2007	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	sim	não	1
P7 D7	2006-2007	Mestrado em Educação	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC Minas	Privada	Nacional	não	sim	1

### Doutorado

Código	Per. de formação	Doutorado	Instituição	Pub. ou Privada	Nacional ou Internacional	Bolsista	Mesma instituição ?
P1 D1	2018-2022	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	Não	Não

P1 D2	2018-2022	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	sim	sim
P1 D3	2019-2022	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	Não	Não
P1 D4	2017-2021	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	Não	sim
P1 D5	2016-2020	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	sim	Não
P1 D6	2016-2020	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	Não	Não
P1 D7	2015-2019	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	Não	sim
P1 D8	2014-2018	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	sim	sim
P1 D9	2014-2017	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	Não	Não
P1 D10	2012-2016	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	sim	sim

P1 D11	2013-2016	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	sim	Não
P1 D12	2011-2015	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	sim	Não
P1 D13	2012-2015	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	sim	Não
P1 D14	2011-2014	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	sim	sim
P1 D15	2010-2013	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	Não	sim
P1 D16	2008-2012	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	sim	Não
P1 D17	2009-2012	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	Não	sim
P2 D1	2018-2022	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	sim	Não
P2 D2	2018-2022	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	sim	Não

P2 D3	2018-2022	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	sim	Não
P2 D4	2017-2021	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	sim	Não
P2 D5	2015-2019	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	sim	sim
P2 D6	2015-2019	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	sim	Não
P2 D7	2014-2018	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	Não	sim
P2 D8	2012-2016	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	sim	sim
P2 D9	2013-2016	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	Não	Não
P2 D10	2013-2016	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	sim	sim
P2 D11	2011-2015	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	sim	sim

P2 D12	2010-2014	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	Não	sim
P2 D13	2008-2012	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	Não	Não
P2 D14	2008-2012	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	sim	Não
P2 D15	2008-2012	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	Não	Não
P3 D1	2018-2022	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	sim	Não
P3 D2	2017-2021	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	sim	sim
P3 D3	2017-2021	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	sim	Não
P3 D4	2017-2021	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	sim	sim
P3 D5	2016-2020	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	sim	Não

P3 D6	2016-2020	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	Não	sim
P3 D7	2014-2018	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	sim	sim
P3 D8	2012-2016	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	Não	não
P3 D9	2014-2016	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	sim	não
P3 D10	2011-2015	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	sim	não
P3 D11	2012-2015	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	sim	não
P3 D12	2011-2014	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	sim	sim
P3 D13	2009-2013	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	sim	não
P3 D14	2008-2012	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Pública	Nacional	sim	não

P4 D1	2016-2020	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	não	sim
P4 D2	2015-2019	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	sim	sim
P4 D3	2015-2019	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	sim	sim
P4 D4	2015-2019	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	não	sim
P4 D5	2011-2015	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	sim	sim
P4 D6	2010-2014	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	sim	sim
P5 D1	2017-2021	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	não	sim
P5 D2	2016-2020	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	não	sim
P5 D3	2016-2020	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	não	sim

P5 D4	2011-2015	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	sim	não
P5 D5	2011-2015	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	sim	sim
P5 D6	2011-2015	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	não	sim
P5 D7	2010-2014	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	não	sim
P5 D8	2012-2016	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	não	não
P6 D1	2017-2021	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	não	sim
P6 D2	2017-2021	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	não	não
P6 D3	2013-2017	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	sim	não
P6 D4	2011-2015	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	sim	não

P6 D5	2010-2014	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	não	sim
P6 D6	2010-2014	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	não	não
P6 D7	2009-2013	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	sim	sim
P6 D8	2013-2017	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	sim	não
P6 D9	2008-2012	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	não	sim
P7 D1	2016-2020	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	sim	sim
P7 D2	2014-2018	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	sim	sim
P7 D3	2013-2017	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	sim	sim
P7 D4	2013-2017	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	sim	não

P7 D5	2013-2016	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	não	sim
P7 D6	2009-2013	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	sim	sim
P7 D7	2009-2012	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Pública	Nacional	não	não

**ANEXO III - ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS NO PERÍODO DO  
DOUTORADO**

Código	Período de formação	Artigos publicados
P1 D1	2018-2022	0
P1 D2	2018-2022	1
P1 D3	2019-2022	2
P1 D4	2017-2021	4
P1 D5	2016-2020	2
P1 D6	2016-2020	1
P1 D7	2015-2019	5
P1 D8	2014-2018	14
P1 D9	2014-2017	3
P1 D10	2012-2016	2
P1 D11	2013-2016	3
P1 D12	2011-2015	6
P1 D13	2012-2015	4
P1 D14	2011-2014	2
P1 D15	2010-2013	1
P1 D16	2008-2012	0
P1 D17	2009-2012	2
P2 D1	2018-2022	7
P2 D2	2018-2022	3
P2 D3	2018-2022	5
P2 D4	2017-2021	1
P2 D5	2015-2019	1
P2 D6	2015-2019	10
P2 D7	2014-2018	6
P2 D8	2012-2016	5
P2 D9	2013-2016	1

---

P2 D10	2013-2016	16
P2 D11	2011-2015	1
P2 D12	2010-2014	4
P2 D13	2008-2012	1
P2 D14	2008-2012	2
P2 D15	2008-2012	0
P3 D1	2018-2022	1
P3 D2	2017-2021	2
P3 D3	2017-2021	8
P3 D4	2017-2021	4
P3 D5	2016-2020	1
P3 D6	2016-2020	0
P3 D7	2014-2018	5
P3 D8	2012-2016	0
P3 D9	2014-2016	0
P3 D10	2011-2015	0
P3 D11	2012-2015	1
P3 D12	2011-2014	18
P3 D13	2009-2013	0
P3 D14	2008-2012	1
P4 D1	2016-2020	6
P4 D2	2015-2019	3
P4 D3	2015-2019	1
P4 D4	2015-2019	2
P4 D5	2011-2015	1
P4 D6	2010-2014	1
P5 D1	2017-2021	0
P5 D2	2016-2020	0
P5 D3	2016-2020	0
P5 D4	2011-2015	1

---

---

P5 D5	2011-2015	16
P5 D6	2011-2015	2
P5 D7	2010-2014	2
P5 D8	2012-2016	2
P6 D1	2017-2021	9
P6 D2	2017-2021	0
P6 D3	2013-2017	0
P6 D4	2011-2015	9
P6 D5	2010-2014	0
P6 D6	2010-2014	0
P6 D7	2009-2013	2
P6 D8	2013-2017	8
P6 D9	2008-2012	0
P7 D1	2016-2020	1
P7 D2	2014-2018	0
P7 D3	2013-2017	3
P7 D4	2013-2017	0
P7 D5	2013-2016	1
P7 D6	2009-2013	3
P7 D7	2009-2012	2
TOTAL		231

---