

CAPÍTULO 8

PESQUISA EM EDUCAÇÃO: QUESTÕES POLÍTICO-INSTITUCIONAIS E DE FORMAÇÃO DO PESQUISADOR

Siomara Moreira Vieira Borba
Doutora em Educação (PUC/RJ)

Tânia Cristina da Conceição Gregório
Doutora e Mestre em Educação (ProPEd-UERJ)

Alexandre Augusto e Souza
Mestre em educação (UERJ)



RESUMO:

Neste capítulo, pretende-se abordar a pesquisa em educação, considerando o processo político-institucional, com a criação dos programas de pós-graduação, e a formação do pesquisador. Para tanto, apresenta-se esta temática a partir de uma pesquisa bibliográfica, com o objetivo de trazer ao debate questões concernentes ao campo acadêmico institucionalizado como *locus* principal da formação do pesquisador e da consolidação da produção de conhecimento científico. O referencial teórico que subsidia a apresentação da temática centra em Florestan Fernandes e Pierre Bourdieu.

Palavras-chave: Pesquisa em educação. Pós-graduação. Debate político-institucional. Formação do pesquisador.

ABSTRACT:

This chapter intends to approach research in education, the political-institutional process, with the creation of graduate programs, and the training of researchers. Therefore, this theme is presented based on a bibliographical research, with the objective of bringing to the debate issues concerning the institutionalized academic field as the main locus of researcher training and the consolidation of the production of scientific knowledge. The theoretical framework that supports the presentation of the theme centers on Florestan Fernandes and Pierre Bourdieu.

Keywords: Research in education. Postgraduate studies. Political-institutional debate. Researcher training

APRESENTAÇÃO

A pesquisa em educação no Brasil institucionalizou-se nos anos 30 do século passado, com a criação, em 1937, do Instituto Nacional de Pedagogia¹ e consolidou-se através da criação dos programas de pós-graduação nas universidades, em 1965. A expansão e a solidificação desses programas os transformaram em importantes *locus* do desenvolvimento de pesquisas, de produção e divulgação de conhecimentos e, também, espaço privilegiado de formação de pesquisadores.

Desde então, o crescente aumento no número de pesquisas educacionais institucionalizadas resultou na expansão da atividade de pesquisa em educação no Brasil e essa expansão, com expressiva diversificação tanto metodológica quanto de objetos abordados, vem demarcando novos modos de conduzir e de consolidar a produção de pesquisas na área da educação.

Nesse ínterim, também se destaca o aumento do número de artigos publicados e de periódicos científico-acadêmicos criados juntos às instituições que abrigam a pós-graduação e a atividade de pesquisa em educação. Por conseguinte, o estudo das produções de pesquisas promove o seu conhecimento e possibilita compreender as condições em que ocorrem a sua produção e como vem se desenvolvendo essa atividade ao longo do tempo.

Nossa proposta de debate busca, em alguns referenciais da área da educação, problematizar o atual cenário político-institucional e a formação do pesquisador em educação no Brasil. Nosso material de pesquisa é composto por uma selecionada e clássica bibliografia teórica de autores do campo crítico.

Objetivamos, neste texto, apresentar o que tem sido debatido sobre a pesquisa em educação no Brasil, especificamente, conside-

¹ Posteriormente, em 1938, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e, atualmente, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)

rações atuais acerca da questão político-institucional e da formação do pesquisador. Por se tratar de pesquisa bibliográfica acerca da temática da pesquisa em educação, tomaremos como referencial teórico os estudos de Florestan Fernandes acerca da relação entre as instituições e as sociedades e de Pierre Bourdieu e suas postulações sobre a *noção de campo*, de *habitus* e de *capital científico*.

O texto apresenta dois tópicos acerca da questão político-institucional e da formação do pesquisador, respectivamente, além desta introdução e das considerações finais.

PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: ATUALIDADE POLÍTICO-INSTITUCIONAL

Queremos, antes de iniciar o debate político-institucional, indicar os argumentos que utilizamos e que pautam sua construção para a pesquisa em educação no Brasil; seguidamente indicaremos a problemática central para a construção deste debate. Por fim, apresentaremos as discussões para a pesquisa em educação e sua dimensão político-institucional na atualidade.

Para o debate político-institucional, consideramos que a atividade de pesquisa em educação é um trabalho sujeito às nuances do desenvolvimento econômico-político e que está inserida em um contexto sócio histórico. Não se pode mencionar a atividade de pesquisa sem dissociá-la do trabalho e do capital, bem como não é possível descartar que o pesquisador, imerso em uma coletividade, esteja imune aos ideais e aos modos de compreender a realidade social a sua volta.

Orientamos nosso debate sobre o processo político-institucional da pesquisa em educação no Brasil, partindo do entendimento de que as instituições integram uma sociedade e funcionam de acordo com o desenvolvimento desta sociedade. Não são as

instituições que comandam o desenvolvimento de uma sociedade, porém, as instituições fazem parte do desenvolvimento econômico-social. A base do desenvolvimento de uma sociedade são os processos econômicos-produtivos que impulsionam a forma como o desenvolvimento institucional se conforma, pois “[...] todas as sociedades possuem e enfrentam dilemas: [...] que são universais e derivam de padrões materiais [...]” (FERNANDES, 2011, p. 132).

Considerando a dimensão econômica como de fundamental importância para a compreensão do contexto político-institucional, as questões que demandam um debate sobre a pesquisa em educação devem considerar que as transformações institucionais estão atreladas às transformações econômicas e estas direcionam o ritmo da vida social de uma sociedade e de uma época. Afirmamos que as instituições estão vinculadas à dinâmica das relações de uma sociedade, afetando a condução regular dessas mesmas relações e “[...] envolve ideais bem definidos de assimilação e de aperfeiçoamento interno constante das formas [...] de organização da vida [...]” social (FERNANDES, 2011, p. 33-34).

As transformações econômicas repercutem e demandam por um novo comportamento de vida social e a difusão do conhecimento condizente com as mudanças que a nova realidade produtiva/técnica são impostas a uma coletividade. Entendemos que a modificação e o desenvolvimento da vida política, das relações em sociedade, os métodos de aplicação de uma dada política, bem como o funcionamento das instituições estão relacionados à modificação das correspondentes transformações econômico-produtivas.

Destacamos no debate que as instituições e, em nosso caso, as instituições de pesquisas em educação, são capazes de atuar na recomposição da perda de referências a serem utilizadas no âmbito de uma coletividade. Especificamente, tratamos dos resultados de pesquisas que buscam agir sob novas demandas sociais estabelecidas. Buscam-se novas percepções, explicações e formas de re-

solução dos problemas por meio da descoberta de procedimentos e formas de compreensão sobre os aspectos que regulam a ação sócio educativa. Para Fernandes (2011), através dos resultados das pesquisas, é possível alargar e melhorar a capacidade de manipulação dos problemas, solucionando-os através de uma escala mínima de regularidade e de autonomia, considerando a maneira de perceber e pensar o presente ou o futuro em termos coletivos.

Deve-se levar em conta que uma sociedade com mais e novas atividades reflete demandas de viver próprias para uma época. Há a necessidade de sistemas de ensino mais complexos devido a um novo patamar dos problemas sociais, gerando ações especializadas para o tratamento de demandas sem solução aparente. Significa constituir respostas para ampliação e readequação do sistema educativo, de saúde, dentre outras dimensões da vida social.

A problemática que destacamos para o debate político-institucional para a pesquisa em educação no Brasil é demarcada por Giolo, Leher e Sguissardi (2020). Para estes autores, está em curso a desvinculação das instituições públicas sob a responsabilidade do Estado e a ressignificação da ideia de público na missão das instituições públicas de pesquisa no Brasil. A partir desta problemática o que podemos esperar para o desenvolvimento das instituições que abrigam a atividade de pesquisa em educação e mesmo do trabalho de pesquisa em educação no Brasil?

Giolo, Leher e Sguissardi (2020) também destacam um movimento circulante, no âmbito político-estatal, de ressignificação social da ideia de público, incluindo-se a ideia de público nas instituições estatais e públicas. A ressignificação da ideia do que seja público vem com uma forte propaganda que desqualifica a importância da coletividade, do bem comum e do acesso gratuito e universal aos mais básicos direitos presentes na Constituição Federal de 1988. Descartam-se ou flexibilizam-se o direito à educação gratuita e universal, bem como a pesquisa, como instru-

mento para a melhoria da qualidade de vida de uma coletividade. Uma iniciativa que vem sendo posta em prática é a retirada da participação estatal e pública da gestão e do apoio à atividade de pesquisa, tornando as instituições de pesquisa auto gestoras e responsáveis por gerar seus recursos financeiros.

Ainda segundo estes autores (2020), é possível identificar a presença de três questões-chaves para os debates sobre a pesquisa em educação no Brasil. A primeira questão-chave refere-se ao retrocesso democrático que o país vem experimentando nos últimos anos. Um exemplo disso são os afastamentos de membros da sociedade organizada e o fechamento de canais de participação da sociedade e das instituições nas consultas ou na elaboração de políticas públicas para a educação. A segunda questão-chave destaca os ataques à autonomia das instituições de pesquisa, especialmente pela realização de cortes arbitrários em seu orçamento, afetando negativamente todas as atividades de pesquisa em andamento e as que se encontram em vias de iniciação. A terceira questão-chave trata da atividade institucionalizada de pesquisa, especificamente o produtivismo científico, e este é destacado pela adoção institucional de métricas e rankings para o reconhecimento institucional e financeiro do trabalho do pesquisador em educação.

Considerando os argumentos e o problema apresentados para um debate atual sobre a pesquisa em educação, na sua dimensão político-institucional, apresentamos algumas propostas para um debate da atualidade político-institucional de pesquisa em educação no Brasil.

Búrigo (2019) destaca uma série de ações autoritárias adotadas no âmbito estatal alcançando, inclusive, o âmbito institucional da pesquisa. Além do ataque aos valores tradicionais da democracia ocidental contemporânea, no tocante à acessibilidade, à universalidade e à diversidade, conjura-se, no âmbito estatal e com repercussões sociais, a ideia de público como sinônimo de ineficiência,

corrupção e de cerceamento à liberdade dos indivíduos. O que é público está resumido como empecilho à livre iniciativa e ao progresso. Este conflito está associado, segundo Búrigo (Idem, p. 11), a uma “disputa dos recursos públicos, pelas tensões entre interesses públicos e privados, pelas tensões entre a valorização da diversidade e as pressões na direção da padronização da educação escolar”.

Compreendemos que o ataque aos espaços de negociação e de atuação para o exercício da democracia fragilizam as instituições como espaços socialmente e legitimamente constituídos. Desconsideram-se seus papéis como arenas de negociação e de representação social, para a participação social e a representatividade plural da sociedade.

Simultaneamente aos ataques à democracia ocorrem os ataques aos espaços institucionais, posto que vêm ocorrendo ações de descrédito sobre o conhecimento produzido nas instituições de pesquisas e sobre o conhecimento científico. Estratégias de descrédito das instituições, da pesquisa e do conhecimento científico passam pela relativização da verdade e, conseqüentemente, da legitimidade do conhecimento produzido e, portanto, das instituições. Os ataques têm ocorrido via ideologização da ciência, como instrumento de luta política e não de busca pelo conhecimento da natureza e do homem.

Sobre este cenário é imprescindível a promoção da credibilidade da ciência, esclarecendo sobre o tempo de funcionamento da produção de pesquisas e de seus resultados, sobre como a sociedade pode se apropriar dos resultados de pesquisas e seus benefícios. Para Nogueira (2021, p 312), é fundamental que os pesquisadores não percam a noção clara de que “a Educação é um direito social e não pode ser pensada desvinculada da cultura, do meio ambiente, da saúde, do combate à fome, do bem-estar social [...]”.

A partir de um cenário social de retrocessos de direitos, especialmente no tocante à desvalorização e à supressão do es-

paço público e da coisa pública, destacamos a necessidade de repensar as instituições de pesquisas, a participação social nas instituições e não apenas o caminho das instituições de pesquisas em direção à sociedade.

Um dos caminhos para repensar as instituições de pesquisas em educação é a constituição e a difusão do seu valor social. Nesta conformação, sugere-se uma maior participação social na vida institucional e não apenas a participação institucional na vida social. Nesse sentido, Dias Sobrinho (2019, p.4) destaca a dupla interação instituição/sociedade e sociedade/instituição nos “[...] aspectos econômicos, culturais, de saúde, de educação, transporte e lazer, especialmente quando a principal preocupação é com os grupos mais carentes”.

Para a pesquisa em educação, a fragilização da democracia abriu espaço para as tentativas de supressão da autonomia das instituições. Autonomia para decidir sobre suas prioridades, seus modos de trabalho, bem como a garantia orçamentária para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa. A perda de autonomia das instituições universitárias federais e de inúmeras outras instituições públicas e de Estado pode ser constatada pelas intervenções no âmbito administrativo, ou seja, de condução da vida institucional, mas, também, o ataque direto de sua autonomia científica na produção de pesquisas. O entendimento diante deste quadro político-institucional é de que as instituições de pesquisas devam buscar novas abordagens e arranjos no seu funcionamento e atuação, fortalecendo, assim, seu processo de atuação autônomo e social.

Destacamos que, para garantir a autonomia das instituições de pesquisa, é necessário dar autonomia às agências de fomento à pesquisa, blindando-as não somente de interferências financeiras, mas, permitindo-lhes a definição na priorização ou mesmo no tipo de pesquisas a serem produzidas. Lembramos que os cortes, as limitações orçamentárias e os empenhos retiram a independência das agências de fomento. Além disso, no âmbito da autonomia

dessas agências reivindica-se que os cargos a serem assumidos nessas instituições sejam ocupados por profissionais ou técnicos da área de pesquisa ou que sejam especializados para a atuação nesse tipo de trabalho tão específico.

Outra questão que tem sido fortemente exposta no debate político-institucional acerca da pesquisa em educação na atualidade é a internacionalização de suas atividades, ou seja, de sua produção. O processo de internacionalização da pesquisa em educação no Brasil está vinculado, em termos do trabalho de pesquisa, a uma busca por visibilidade entre pares e pelo reconhecimento das agências internacionais de cooperação à pesquisa. O número de citações não apenas no âmbito nacional da pesquisa, mas, em outros países, torna-se índice para construção de legitimidade e elegibilidade de pesquisas e para a concessão de financiamentos.

O processo de internacionalização da pesquisa em educação tem intensificado a parametrização internacional das pesquisas, com índices e ranqueamentos constituídos por empresas internacionais de tecnologia, como p.ex., o Google. Os ranqueamentos padronizados possibilitam maior controle e exploração do trabalho de pesquisa em âmbito global. A pressão para a adoção de parâmetros globais irá influenciar diretamente na forma de pesquisar, atingindo metodologicamente as pesquisas em educação, ressignificando, assim, a pesquisa no seu valor social.

Sobre o processo de internacionalização da pesquisa, Carvalho e Orquízia-de-Carvalho (2020) destacam a formação de alianças entre instituições públicas e organizações privadas nacionais e internacionais. Estes autores afirmam que, no processo de internacionalização da pesquisa, alguns pesquisadores estarão mais aptos que outros para o financiamento de suas pesquisas, não importando a relevância pública que elas contenham. Questões como confidencialidade, propriedade industrial e conflitos de interesses acabam fazendo parte de questões para viabilizar a

contratação de pesquisas. Em função disso, os autores destacam que as instituições de pesquisa eduquem seus pesquisadores e futuros pesquisadores a questionar “os processos e interesses envolvidos na produção do conhecimento científico” (CARVALHO; ORQUÍZIA-DE-CARVALHO, 2020, p.3)

Em síntese, os debates e as questões suscitadas de uma época para a atividade institucionalizada de pesquisa em educação nos remetem à relação entre as instituições e sua correspondente época e sociedade. O debate político-institucional para a pesquisa em educação está demarcado principalmente por uma ação institucional para intervir socialmente. As intervenções institucionais estão focadas nas políticas educacionais, especialmente, nos sistemas educativos, considerados essenciais para o desenvolvimento econômico e social. As ações institucionais estão voltadas para a cooperação entre instituições e outros agentes políticos da sociedade e de inserção de uma atividade a ser considerada socialmente relevante, capaz de demandar ações sociais de impacto e de longo alcance.

Mas, a pesquisa educacional envolve outra dimensão, além, da dimensão político-institucional. Ela compreende, também, a formação do pesquisador em educação. Por sua vez, a formação do pesquisador inclui, não só a aprendizagem dos procedimentos investigativos, bem como a aprendizagem da forma de ser pesquisador. É sobre essa aprendizagem – aprendizagem de uma forma de ser - que vamos fazer algumas considerações no próximo item.

FORMAÇÃO DO PESQUISADOR EM EDUCAÇÃO

O marco inicial da formação do pesquisador em educação no Brasil deu-se com a criação do Inep em 1938 e dentre suas competências, àquela época, figurava a promoção de inquéritos e pesquisas sobre questões da educação nacional referentes à orga-

nização do ensino e ao processo pedagógico. Para atender a esse intento havia a necessidade de formação qualificada para desenvolver tais procedimentos. Em 1952, quando Anísio Teixeira assumiu a direção do Inep, o instituto passou a dar mais ênfase ao trabalho de pesquisa, tendo sido criados, especificamente para este fim, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), em 1955, e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE), em 1956. Esses centros foram fundamentais para a organização institucionalizada das pesquisas em educação, pois até então, os estudos existentes eram iniciativas isoladas de professores da área. Esses centros foram desativados em 1965 e o núcleo oficial de pesquisas foi transferido para o Centro Nacional de Recursos Humanos do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (Ipea), subordinado ao órgão de planejamento de União.

Em 1965, a pós-graduação nacional foi institucionalizada pelo Parecer nº. 977 do Conselho Federal de Educação (CFE), tornando este nível de ensino, a instância privilegiada para a formação de professores para a educação superior e de pesquisadores, sendo a universidade o local destinado a esta formação. A fim de orientar e normatizar esta formação, o Sistema Nacional de Pós-graduação, por meio dos Planos Nacionais elaborados para este nível de ensino, tem definido as diretrizes para a consolidação deste processo, que é parte integrante da política de formação de recursos humanos para o desenvolvimento nacional.

A pós-graduação organiza-se em duas modalidades: *lato sensu* e *stricto sensu*, sendo a primeira destinada à oferta de cursos de especialização e a segunda destinada à oferta de cursos de mestrado e doutorado; a primeira expandiu-se vertiginosamente no país, com números expressivos, especialmente na rede privada de ensino, porém “sem o crivo de qualidade” (BRASIL, PNPG 2011-2020, V. 1, p. 126) e sem o devido acompanhamento pelo poder público; a segunda, tornou-se política de Estado e tem sua

organização, estrutura, funcionamento e avaliação sob responsabilidade do poder público, sendo a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (Capes) a agência reguladora de seu funcionamento.

Mesmo pensada inicialmente como um sistema com dois eixos de formação (acadêmica e profissional), durante muitos anos a pós-graduação *stricto sensu* oferecia exclusivamente a formação acadêmica, conferindo aos seus titulados, mestres e doutores, as competências exigidas para o mercado de trabalho acadêmico, ou seja, o exercício da docência em nível superior e, fortemente, a formação para a pesquisa científica, para a formação do pesquisador. Postulando uma formação que visasse o fortalecimento de recursos humanos para a diversidade do mundo do trabalho, foi proposta pela Capes, em 1995, e regulamentada pelo MEC em 2009, pela Portaria Normativa nº. 047, a formação pós-graduada *stricto sensu* profissional, iniciando com o mestrado profissional, “com a função [de contribuir] para a ressignificação da educação profissional” e “como estratégia de formação para os setores não acadêmicos” (BRASIL, PNPG 2011-2020, V. 2, p. 262 e 264).

De modo geral, os dois eixos de formação têm expandido ascendentemente e os dados referentes à titulação, no último quadriênio de avaliação pela Capes (2017-2020), apontam esse crescimento: foram titulados 334.249 discentes no mestrado acadêmico, 204.391 no doutorado acadêmico e 97.007 no mestrado profissional e 142 no doutorado profissional, perfazendo um total de 635.789 egressos da pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, CA-PES, 2020). Em todo esse quantitativo, destaca-se que, atualmente, as universidades públicas (federais, estaduais e municipais) concentram 81,2% do total de programas de pós-graduação no país (Idem), constituindo-se, desta forma, no maior centro formador de mestres e doutores, ou seja, de pesquisadores, bem como de profissionais da educação.

Com relação à área da Educação, segundo o Documento de Área/2019 referente à Avaliação Quadrienal 2017-2020 (BRASIL, CAPES, 2019, p. 3), “a pós-graduação é praticamente o único *locus* de produção do conhecimento” e de formação de recursos profissionais para a educação superior e para a pesquisa. Este documento informa que no Quadriênio 2017-2020, especificamente em abril de 2019, a área da Educação contava com “270 cursos de Pós-graduação, sendo 133 de Mestrado Acadêmico, 88 de Doutorado Acadêmico, 48 de Mestrado Profissional e 1 Doutorado Profissional”, organizados em “184 programas, 88 deles com Mestrado e Doutorado Acadêmicos, 48 com Mestrado Acadêmico, 1 com Mestrado e Doutorado Profissional e 47 com Mestrado Profissional” (Idem, p. 4). Considerando a dependência administrativa, 69% desses programas encontram-se vinculados às Instituições de Educação Superior (IES) públicas, sendo que as instituições federais respondem por 43% do total, ofertando 117 cursos (Idem, p. 6).

Os propósitos da área da Educação para a formação de pesquisadores centram a) na formação disciplinar, posto ser “amplamente reconhecido pela área que a educação é, por natureza, interdisciplinar, pois articula diferentes campos de conhecimento em torno de seu objeto” (Idem, p. 7); b) na titulação de um número expressivo de mestres e doutores, ampliando, assim, a formação dos educadores que atuem na educação básica (Idem, p. 11); c) na ampliação “[d]a compreensão de que as pesquisas desenvolvidas da área, [nos PPGs], devem estar associadas à realidade e à solução de problemas do cotidiano escolar e dos processos formativos” (Idem); d) no caso dos mestrados profissionais, na “capacitação de recursos humanos de alto nível para atuar, na educação básica, seja como professores, gestores ou especialistas no desenvolvimento e aplicação de currículos, material didático, novas tecnologias e atividades afins” (Idem, p.15).

Observa-se que os propósitos de formação nos cursos acadêmico e profissional são diferentes em suas especificidades,

mas, inter-relacionam-se no sentido de prover a formação, no mais alto nível de escolarização, dos profissionais da educação nacional – seja para a educação básica, especialmente, e/ou para a educação superior e a formação pós-graduada. No entanto, em ambas as modalidades de formação pretende-se construir, com vistas a consolidar, a formação de uma prática investigativa acerca da educação nacional.

Sobre a formação para a prática investigativa, ou seja, a formação do pesquisador em educação, Margaret K. Merga (2018 apud MAINARDES; STREMEL, 2019, p. 2) considera ser um “processo pelo qual os indivíduos adquirem habilidades e os conhecimentos necessários para conduzir pesquisas no campo da educação de modo efetivo e ético”, sendo caracteristicamente um “processo contínuo de aprendizagem” que ultrapassa a formação acadêmica e estende-se ao longo da carreira do pesquisador. Para Merga (Idem), a formação adequada de pesquisadores para a área da educação é fundamental, em função da contribuição que pode vir a fundamentar tanto as políticas voltadas à educação quanto as práticas pedagógicas praticadas tanto em escolas quanto nas universidades.

Ainda sobre esta formação para a prática investigativa, Mainardes e Stremel (2019, p. 4), citando Rosemary Deem e Kevin J. Brehony (2000) que teorizaram sobre o “conceito de cultura de formação para a pesquisa [e] consideram que os programas de pós-graduação (PPG) têm o papel de oferecer uma formação extensiva para a pesquisa”, complementam que, no Brasil, em função da elevada autonomia dos programas de pós-graduação tanto em sua organização estrutural quanto curricular, “cada vez mais se observa uma cultura de formação de pesquisadores mais integrada e articulada [e] nesse contexto, as LP [linhas de pesquisa] e os grupos de pesquisa (GP) têm adquirido papel essencial na formação de pesquisadores e na orientação das pesquisas [...]” (Idem).

Mainardes e Stremel (2019, p. 4-5) ponderam também que o pesquisador “não é um mero técnico que coleta e analisa dados”, portanto, este necessita, em sua formação, da aquisição do “*habitus científico*” que o capacite para o exercício do *modus operandi* do ofício de pesquisador e, nesse exercício, esses autores defendem o papel da teoria no processo de pesquisa e, neste sentido, depreendem que a “formação do pesquisador demanda o domínio amplo e consistente das teorias que fundamentam as pesquisas em um determinado *campo*, bem como das disputas conceituais e ideológicas existentes (Idem, p. 5. Grifo nosso).

Habitus, modus operandi e campo são conceitos postulados por Pierre Bourdieu. Este autor considera *habitus* como “sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores; é gerador de estratégias que podem estar objetivamente em conformidade com os interesses objetivos de seus autores [...]” (BOURDIEU, 2003, p. 125), [tornando-se] “*capacidades geradoras* das disposições, ficando claro [que estas] disposições são adquiridas, socialmente construídas” e o agente que delas participa é “um agente ativo” que utiliza sua capacidade “criadora, ativa, inventiva” (Idem, 2004, p. 25) em função dos interesses do campo de que faz parte. Neste sentido, o *habitus* atua como elemento gerador de práticas e representações, sendo responsável pela interiorização das estruturas sociais de determinado campo. No caso do pesquisador em formação, pode-se dizer que a construção da noção de *habitus* como sistema de disposições ou esquemas adquiridos é um processo que também funciona no nível prático como categoria de percepção e apreciação ou como princípio de classificação e organização da ação do agente na construção dos objetos como atividade humana (Idem, p. 26).

Para Bourdieu, a atividade do pesquisador é um *habitus*, podendo ser compreendido como um *habitus científico*, que se

realiza como um *modus operandi* que orienta e estrutura a prática científica (BOURDIEU; WACQUANT, 2005, p. 231-232). Desta forma, o *habitus* e o *modus operandi* estão interligados, assim como estão interligados a teoria e o trabalho empírico, posto que a primeira “é uma construção temporária que toma forma pelo e para o trabalho empírico” (Idem, p. 231). Posto isso, a formação do *habitus* científico e do *modus operandi* científico na formação e no ofício de pesquisador implica em considerar as relações entre teoria e empiria, entre teoria e investigação, de modo que a prática científica se fundamente ao mesmo tempo em uma maior exigência teórica e em um maior rigor empírico (Idem, p. 249).

Bourdieu considera que o processo de desenvolvimento do *habitus* científico se faz dentro do campo científico. Neste campo, os agentes, ou seja, os pesquisadores “estão inseridos na estrutura e em posições que dependem do seu capital e desenvolvem estratégias que dependem, elas próprias, em grande parte dessas posições, nos limites de suas disposições” (BOURDIEU, 2004, p. 29).

Quanto ao conceito de *campo*, melhor dizendo, à *noção de campo*, nos seus estudos e escritos, Bourdieu refere-se “ao universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem e reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas” (BOURDIEU, 2004, p. 20). Para Bourdieu, o campo é o “universo intermediário” para se compreender uma produção, seja artística, cultural, literária ou científica, não bastando, para tanto, “referir-se ao conteúdo textual dessa produção nem tampouco referir-se ao contexto social contentando-se em estabelecer uma relação direta entre o texto e o contexto” (Idem). A *noção de campo*, diz Bourdieu, serve para “designar este espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias” (Idem).

Por estarmos tratando da questão da formação do pesquisador, atentaremos para o campo científico, especificamente. Para Bourdieu, o campo científico “é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (Idem, p. 22). Os agentes criam o espaço e este só existe pelas relações objetivas que eles se estabelecem. Nesse sentido, existe uma estrutura das relações no interior do campo, que determina e comanda os pontos de vista, as intervenções científicas, os lugares de publicação, os temas a serem escolhidos, os objetos pelos quais os interesses devem se voltar; assim, é a estrutura das relações objetivas entre os agentes do campo que determinarão as ações, ou seja, o que podem ou não fazer.

É nessa estrutura que se processa a formação do pesquisador. E posto que um “campo não se orienta totalmente ao acaso” (BOURDIEU, 2001 p. 27), os agentes em formação, ou seja, os futuros pesquisadores, devem compreender, se inteirar e se integrar ao “sentido do jogo” e é neste sentido que se desenvolve o *habitus*, ou seja, as disposições que lhes concederão o sentido de pertinência ao campo. No entanto, esses agentes não são passivos e totalmente conduzidos pelas forças do campo, pois suas disposições também podem ser adquiridas fora do campo, o que pode levá-los a resistir, a não se submeter ou conformar-se às estruturas já postas pelo campo (Idem, p. 29).

Bourdieu, ainda a respeito da noção de *campo*, postula que “cada campo é o lugar de constituição de uma forma específica de capital” (BOURDIEU, 2004, p. 26) e “os agentes (indivíduos ou instituições) caracterizados pelo volume de seu capital, determinam a estrutura do campo, em proporção ao seu peso, que depende do peso de todos os outros agentes, isto é, de todo espaço” (Idem, p. 24).

No caso do campo científico, em específico, Bourdieu nos diz que o capital científico é “uma espécie particular do capital simbólico (o qual, sabe-se, é sempre fundado sobre atos de co-

nhecimento e reconhecimento) que consiste no reconhecimento (ou no crédito) atribuído pelo conjunto de pares concorrentes no interior do campo” (Idem, p. 26). Este é, para Bourdieu, o *sentido do jogo* que demarca o funcionamento do campo científico, posto que neste, as regras sempre estão em jogo.

Considerando a pós-graduação nacional, depreende-se que os agentes, tanto os pesquisadores em formação quanto os programas formadores, têm interesses em comum, ou seja, interesses que se articulam, no sentido que se orientam pelas regras determinantes do campo de que fazem parte. Neste sentido, as disposições que compõem o *habitus* e a aceitação das regras do jogo que resultam na aquisição do capital científico compõem o *modus operandi* do processo formativo.

A organização estrutural dos programas de pós-graduação brasileiros, com áreas de concentração e nucleados por linhas de pesquisa, por orientação da Capes, e dentro destas os desdobramentos em núcleos ou grupos de pesquisa indicam e definem a estrutura do campo bem como o sentido do jogo, cujas regras são definidas e aceitas pelos agentes. Em função desta organização, as linhas de pesquisa e os núcleos ou grupos de pesquisa têm sido orientadores fundamentais tanto na formação dos pesquisadores quanto na orientação das pesquisas de professores e alunos. Além disso, em função da autonomia que possuem, cada programa de pós-graduação define seu currículo e, de modo geral, este se organiza em torno de disciplinas obrigatórias convencionais e seminários de pesquisa (com atividades obrigatórias ou optativas) com vistas à formação dos pesquisadores de forma articulada com as linhas de pesquisas.

É importante considerar a relação dessa organização no itinerário formativo dos pesquisadores posto que os projetos de pesquisa se alinham aos projetos desenvolvidos pelos grupos ou núcleos vinculados às linhas de pesquisa. Esse alinhamento pode

ser compreendido como constituinte das regras do jogo do campo científico, pois, como pondera Bourdieu, com relação à “pesquisa científica, os pesquisadores ou as pesquisas dominantes definem o que é, [em determinado momento], o conjunto de objetos importantes, isto é, o conjunto das questões que importam para os pesquisadores, sobre as quais eles vão concentrar seus esforços [...]” (BOURDIEU, 2004, p. 24). Essa constatação reforça o entendimento de que o *habitus* científico na formação do pesquisador é parte integrante do *modus operandi* do campo, e/ou do(s) sub-campo(s) em que se processa essa formação.

Ainda a respeito dessa atual organização da pós-graduação para a formação do pesquisador e considerando as *regras do jogo*, postuladas por Bourdieu, no interior do campo científico desta formação, Roberta Melo de Andrade Abreu e Arnaud Soares de Lima Júnior (2016) consideram que a brutal intensificação do trabalho acadêmico com a intensificação da cobrança por produção nesse “reinado do pragmatismo disseminado pela economia do conhecimento” (ABREU; LIMA JÚNIOR, 2016, p. 90), em que o docente é cobrado a produzir quase de maneira fabril, tem interferido nas condições de trabalho tornando sofrível dedicar-se à docência e à pesquisa, e, conseqüentemente, esta situação tem interferido no sistema de formação do pesquisador, pois, “não há mais tempo para refletir, pois todos [docentes e discentes] estão reféns dos números, dos relatórios de avaliação, da quantidade” (Idem).

Esta situação impõe aos “docentes-pesquisadores e os pesquisadores em formação [...] o cumprimento de itens em caráter cumulativo, imprescindíveis para a qualificação acadêmica da universidade” (ABREU; LIMA JUNIOR, 2020, p. 90) inclusive e especialmente para o programa de pós-graduação demonstrando, assim, o poder das *regras do jogo* impostas pelo *campo* e a aceitação pelos *agentes*, pois, mestrandos e especialmente doutorandos,

“se veem consumidos com aulas, fóruns, grupos de pesquisa, grupos de estudos, escrita da pesquisa, além das implacáveis exigências da Capes: participação em eventos, publicações, prazo, etc.” (Idem, p. 93). Para Abreu e Lima Jr., esta situação torna sofrido e desafiante tanto para docentes quanto os pesquisadores em formação dedicar-se à docência e à pesquisa.

Estes autores apontam também, alguns dilemas que são desafiantes para os programas de pós-graduação em educação, na formação do pesquisador: a) “ampliação dos espaços de formação” (Idem, p. 95-96), pois nesses espaços surgem demandas que precisam ser submetidas a uma avaliação crítica do docente-pesquisador; b) “mudanças das formas de atuação docente, mediante novas práticas que possibilitem uma formação de qualidade aos discentes” (Idem, p. 96); c) “proliferação dos manuais de pesquisa”, contribuem para o “empobrecimento das práticas investigativas” por apresentarem “receituário de técnicas, sem uma discussão de fundamentos epistemológicos e filosóficos a que estão filiadas” (Idem, p. 96); d) “relação dos programas com o tempo destinado para cada um dos processos formativos: mestrado e doutorado” (Idem, p. 97), respectivamente em dois e quatro anos de duração da formação, promoveu uma espécie de corrida que traz sérias consequências com duplo sentido: se cumprido o prazo corre-se o risco de esvaziamento da qualidade nas pesquisas e se não cumprido, o programa corre o risco de ser penalizado, pois o número de titulados no triênio ou quadriênio tem enorme peso na composição da média final na avaliação do programa, acarretando perda de recursos financeiros; neste sentido, a lógica imperante é a de “produzir muito, em pouco tempo, a fim de obter condições mínimas de trabalho” e) “a atual condição dos bolsistas na Pós-graduação” (Idem, p. 97), pois não existe no país legislação que regulamente esta questão, então não há garantias de direitos dos bolsista como trabalhadores no campo científico.

Além desses desafios, acrescentamos mais dois: 1) o produtivismo acadêmico, que se caracteriza pela excessiva valorização da quantidade em detrimento da qualidade da produção acadêmica e que delinea, inclusive, a competitividade entre os programas de pós-graduação, reforçado pelo sistema de avaliação da Capes (ESTÁCIO et. al., 2019) e que vem influenciando sobremaneira a dinâmica dos programas de pós-graduação; 2) o atual cenário da pós-graduação e, principalmente da produção acadêmica, com o processo de desmonte das universidades públicas, bem como a intensificação da marginalização dos docentes universitários (MOURA; CRUZ, 2020) e a redução do investimento federal em produção de ciência e sua divulgação, mais acentuadamente para as Ciências Humanas (GALLANI et. al., 2020) e, no interior destas, a educação, promovidos pelo atual governo federal, têm representado o que Bourdieu (2004, p. 20-21) considera como “pressões externas” que se exercem sobre o campo sobre as quais, este somente exercerá resistência em função de sua “capacidade de refratar”, a partir de seu nível de autonomia, que lhe permite superar os conflitos – forças e lutas – e assim, transfigurar as pressões externas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável a solidez do papel da pós-graduação *stricto sensu* como política de Estado, responsável pela formação do pesquisador, pela produção de conhecimento e divulgação desta produção, de modo geral, realizada no interior de seus programas e cursos. Também são inegáveis a consolidação da pós-graduação em educação e a conseqüente produção de conhecimento que, inclusive, subsidia a definição de políticas públicas para a educação nacional.

Outrossim, há que se considerar que a luta pelo controle social da produção/riqueza e a reprodução da vida são as máximas da política de uma sociedade e nesta luta insere-se, também, a

atividade de pesquisa através da produção do conhecimento, missão fundamental das instituições de pesquisa. Tanto a produção quanto a difusão de conhecimento podem ser capazes de alterar formas de percepção sobre a realidade social, constituindo-se em possibilidade para o pensamento sobre a vida coletiva e cotidiana.

Está em pleno curso uma disputa não apenas pela forma de compreender a realidade ou no modo de justificá-la, mas também, um modelo atomizado de vida social em que cada indivíduo seja responsabilizado pelo seu futuro, sem a presença de uma coletividade ou sociedade. Está presente um processo de ultra concentração e controle da riqueza, capaz de gerar desastres humanitários no âmbito da alimentação, do clima e das guerras deflagradas pelas disputas geoeconômicas. Estão em jogo a solidariedade e a esperança.

Neste cenário, o ambiente social de mercantilização da vida tem se estendido para as instituições, transformando-as em prestadoras de serviços, com produtos e serviços personalizados para quem possa pagar. Neste processo há a substituição do Estado, com seu patrimônio alienado, desvinculando-se das atividades fins e mesmo das atividades meio das instituições públicas e do interesse público. Propõe-se a autorregulação de mercado para as instituições no momento em que simultaneamente proliferam-se as agências e organizações privadas e de serviços alternativos e substitutivos ao Estado.

As instituições são centrais para o desenvolvimento das atividades de pesquisa, fundamentalmente quanto ao acolhimento do pesquisador e de seu trabalho, bem como no fornecimento das condições capazes de ampliar o alcance dos resultados das pesquisas. É inquestionável que as instituições que abrigam as pesquisas educacionais tornaram-se espaços privilegiados de construção, de legitimação e de difusão desse tipo de investigação. Devemos, portanto, nos lembrar que essas instituições são constituídas como

mecanismos de auxílio à sobrevivência de uma coletividade e delas são esperados os subsídios necessários de adaptação às novas condições de vida.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Tradução: Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**. Por uma sociologia clínica do campo científico. Texto revisto pelo autor com a colaboração de Patrik Campagne e Etienne Landais. Tradução: Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. **Una invitación a la sociología reflexiva**. 1a ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005. Disponível em: <https://cutt.ly/fI7flHQ>. Acesso em 08 fev. 2017.

BRASIL, CAPES. Documento de Área: Educação/2019. Avaliação Quadrienal 2017-2020. Disponível em: <https://cutt.ly/FOatf38>. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL, CAPES. Geocapes: Sistema de Informações Georreferenciadas. Distribuição de discentes de pós-graduação no Brasil. 2020. Disponível em: <https://cutt.ly/wOxISzB>. Acesso: 22 jan. 2022.

BRASIL. CAPES. Plano Nacional de Pós-graduação. PNPG 2011-2020. Vol. 1. Disponível em: <https://cutt.ly/6fDYMJG>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. CAPES. Plano Nacional de Pós-graduação. PNPG 2011-2020. Vol. 2. Disponível em: <https://cutt.ly/ROP0BiI>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CAPES/DAV. **Documento de Área**. Área 38: Educação. 2019. Disponível em: <https://cutt.ly/7I2Zoff>. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INEP. **Inep: História**.

Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/historia>. Acesso em 09 jan. 2017.

BÚRIGO, Elizabeth. A Sociedade Brasileira de Educação Matemática e as Políticas Educacionais. Editorial. **Bolema**, v. 33, n. 64, p. 7-16, ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v33n64e01>. Acesso em: 18 jan. 2022

CARVALHO, Washington; ORQUIZA-DE-CARVALHO, Lizete. Educação para o Entendimento da População sobre Ciência e a Responsabilidade Científica: Reflexões em Meio a uma Pandemia. Editorial. **Ciência & Educação**, v. 26, e20000, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320200000>. Acesso em: 10 jan. 2022.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, pertinência, relevância, responsabilidade social, bem público. Editorial. **Avaliação**, v. 24, n. 01, p. 1-7, mar. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772019000100001>. Acesso em: 11 jan. 2022

ESTÁCIO, Leticia Silvana dos Santos et. al. O produtivismo acadêmico na vida dos discentes de pós-graduação. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 133-158, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://cutt.ly/3OFcZVD>. Acesso em: 01 fev. 2022.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. São Paulo: Globo, 2011. 504p.

GIOLO, Jaime; LEHER, Roberto; SGUISSARDI, Valdemar. **Futuro-se: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado**. São Carlos/ SP, Diagrama Editorial, 2020. 223p.

GUIMARÃES, Jorge A. Pós-graduação e pesquisa. In: **Discussão da Pós-graduação brasileira**. V.1. Brasília-DF, set/1996. p. 9-16. Disponível em: <https://cutt.ly/RfDHuUX>. Acesso em: 02 nov. 2017.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. Aspectos da formação do pesquisador para o campo da política educacional na pós-graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 40, 2019. Disponível em: <https://cutt.ly/fi2LVN1>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MOURA, Aline de Carvalho; CRUZ, Andreia Gomes da. Ensino superior e produtividade acadêmica em tempos de pandemia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 6, N. Especial, p. 222 – 244, jun./out. 2020. Disponível em: <https://cutt.ly/oOFvTuO>. Acesso em: 01 fev. 2022.

NOGUEIRA, Sônia. Ainda tempos estranhos. Editorial. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v.29, n.111, p. 311-317, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-4036202100029011100001> Acesso em: 13 jan 2022

REIS, Alessandra; et al. Análise dos periódicos *qualis*/Capes: traçando o perfil da área de ensino de ciências e matemática. **Hipática**, v.5, n.1, p.11-24, jun./2020. <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/hipatia/article/download/1445/997/> . Acesso em: 11 jan. 2022.