

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

Danilo José Alano Melo

**REGULAÇÃO, ACREDITAÇÕES E A PRÁTICA CIENTÍFICA
EM ESCOLAS DE GESTÃO:
UMA ANÁLISE A PARTIR DA SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Curso de pós- graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Mauricio Roque Serva de Oliveira.

Florianópolis
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária
da UFSC.

Melo, Danilo José Alano

REGULAÇÃO, ACREDITAÇÕES E A PRÁTICA CIENTÍFICA EM
ESCOLAS DE GESTÃO : uma análise a partir da sociologia da
ciência / Danilo José Alano Melo ; orientador, Maurício
Serve - Florianópolis, SC, 2014.

189 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro Sócio-Econômico. Programa de Pós-Graduação em
Administração.

Inclui referências

1. Administração. 2. Sociologia da ciência. 3. Regulação.
4. Acreditações. 5. Prática científica. I. Serve, Maurício.
II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Administração. III. Título.

Danilo José Alano Melo

**REGULAÇÃO, ACREDITAÇÕES E A PRÁTICA CIENTÍFICA
EM ESCOLAS DE GESTÃO: uma análise a partir da sociologia da
ciência**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Administração, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 24 de Abril de 2014.

Prof. Dr. Marcus Venicius Andrade de Lima
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Maurício Serva, Dr.
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Marcus Venicius Andrade de Lima, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Hans Michal van Bellen, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Maurício Custódio Serafim, Dr.
Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof. Daniel Moraes Pinheiro, Dr.
Universidade do Estado de Santa Catarina

Dedico este trabalho aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço acima de tudo a Deus, razão de tudo. Conforto, esperança, alegria, vida e amor incondicional.

Aos meus pais pelo exemplo de vida, pelo apoio incondicional e por todo seu esforço e dedicação, sobretudo, pelo exemplo de conduta. Agradeço também ao meu irmão e à toda família pela convivência e incentivo. Agradeço à minha namorada Cibele, pelo carinho, atenção e compreensão em toda trajetória do mestrado. Amo vocês!

Agradeço ao meu orientador e amigo, Maurício Serva, pela suas conversas e por inspirar todos por perto a procurar um novo modo de fazer ciência, com profundidade e relevância. Suas palavras, seu exemplo e seu entusiasmo foram essenciais para que eu chegasse até aqui. Não tenho palavras para lhe agradecer.

Aos membros da banca que contribuíram com sua experiência, conhecimento e questionamentos, para além dos meios formais e se dispuseram, ao longo, dessa pesquisa em enviar textos, questionamentos e sugestões. Ao professor Alexandre Faria que trouxe sugestões para a condução da pesquisa, tanto em contatos por e-mail quanto nas conversas no EnANPAD. Ao professor e amigo, Daniel Pinheiro, que esteve sempre disponível em qualquer horário para dialogar, alertar e sugerir. Sua pesquisa e sua amizade foram indispensáveis. Ao professor Marcus Vinícius que aceitou prontamente ajudar com sua experiência para discutir os temas propostos. Ao professor Maurício Serafim que trouxe suas contribuições e *insights* importantes, e pela aproximação que tivemos nesse período. Ao professor Hans Michael van Bellen pelas suas sugestões e comentários que contribuíram para a reflexão e melhoria do trabalho.

Agradeço também ao professor Rafael Alcadipani pelas conversas, pela hospedagem e pela parceria. Aos amigos que fiz nesse período e às amizades que se perpetuam ao longo desses anos. São vocês os melhores amigos que poderia ter, independente do que nos une, música, inquietações, momentos ou ciência.

Aos amigos do núcleo ORD que me deram suporte e proporcionaram momentos de alegria nesses anos. Destaco a ajuda do grupo que se reuniu para discutir as pesquisas conjuntamente – Gustavo, Jorge, Vanêssa, Flavia –, bem como os colegas de comissão do Colóquio – Gustavo, Vanêssa, Rapha e Gabriel – extensível aos demais colegas. Agradeço também aos professores do CPGA, à CAPES pela bolsa nesses anos e aos colegas da turma do mestrado, é sempre um prazer poder discutir e aprender com vocês.

“O começo de todas as ciências é o espanto
de as coisas serem o que são”

(Aristóteles)

RESUMO

O contexto da produção científica contemporânea na área de administração no Brasil tem sido marcado pelas regulações e por um modelo de governança da área. Tendo em vista a influência das métricas de avaliação e da performance científica no campo, essa pesquisa tem por objetivo ampliar a compreensão dos efeitos das regulações e da acreditação na prática científica, a partir de uma abordagem sociológica da ciência. A partir de um desenho de pesquisa baseado na história oral temática, tendo como tema as regulações e levando em conta as críticas operadas pelos próprios atores, foram feitas 7 entrevistas com professores-pesquisadores de Programas de Pós-graduação em administração levando em conta as seguintes dimensões: dinâmica institucional, dinâmica organizacional nas escolas e a prática científica. Analisou-se o histórico do campo, a importância do sistema de pontos, o conceito de qualidade, a internacionalização, as instituições, a carreira e a prática científica e, por fim, o cotidiano. Verificou-se que a prática científica foi se alterando ao longo do tempo sob influência da regulação e das creditações. A prática científica foi se modificando quanto às habilidades necessárias ao pesquisador, ao perfil do pesquisador, ao tempo e espaço da produção, ao cotidiano, ao reconhecimento e à credibilidade, com a construção da própria carreira e da disputa pelo conceito de qualidade no campo. A influência da regulação e das creditações na prática científica passa pela administração da ciência nas escolas de gestão e essa prática científica é desenvolvida e aprendida pelo processo de formação e socialização. Ao mesmo tempo que se critica o modelo no discurso, pouco se questiona na prática. Assim, essa pesquisa contribui para uma reflexão da ciência a partir de sua prática.

Palavras-chave: sociologia da ciência da administração; prática científica; regulação científica; creditações internacionais.

ABSTRACT

The governance model, regulation and accreditation have shaped the context of contemporary scientific production in the field of management in Brazil. Given the influence of evaluation metrics and scientific performance in this area, this research aims to broaden the understanding of the effects of regulation on scientific practice, from a sociological science approach. The research was conducted via oral history of 7 interviews with professors and researchers of Postgraduate Programs in management. We approached regulation and accreditation taking into account the critics operated by the actors themselves, and used the following dimensions: *institutional dynamics*, *organizational dynamics in schools* and *the practices*. We analyzed the history of the scientific field, the importance of the “counting-point system” of papers, the concept of quality, the internationalization of programs, the institutions, the career, the scientific practice and, finally, the quotidian. We found that scientific practice has changed over time, by incorporating practices and quality concepts under the influence of regulation and accreditation. Scientific practice has demanded changing in: skills necessary to researcher, the time and space of production, daily life, recognition and credibility with the construction of their own careers. The influence of regulation and accreditation in scientific practice goes through the administration of science in business schools and this scientific practice is developed and learned by formation and socialization process. While the current model is criticized in the speech and discourse, just a little is questioned in practice. Thus, this research contributes to a scholars and society’s reflection of science from its practice in this area.

Key-words: sociology of science; management science; scientific practice; scientific regulation; accreditation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Ciclo de conversão de capital na área científica	64
Figura 2: Modelo de avaliações.....	104
Figura 3: Produção científica - modelos.....	106
Figura 4: Bases do modelo de avaliação	109
Figura 5: Conceito de qualidade.....	120
Figura 6: Algumas mudanças na formação	132
Figura 7: Círculo de credibilidade do campo	145
Figura 8: Relação entre as dimensões de análise.....	152
Figura 9: Motivações da produção científica.	154
Figura 10: Elementos de análise das instituições no campo	156
Figura 11: Síntese da carreira e da prática.....	159
Figura 12: Síntese do reconhecimento	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Objetivos, questões e técnicas	86
Quadro 2: Objetivos, dimensões e temas	88
Quadro 3: Categorias de análise	93
Quadro 4: Síntese de categorias de análise.....	150
Quadro 5: Síntese de trajetórias.....	151
Quadro 6: Mudanças no campo.....	153

SUMÁRIO

1 CONTEXTUALIZAÇÃO	20
1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA	28
1.2 OBJETIVOS: GERAL E ESPECÍFICO	29
1.3 JUSTIFICATIVAS	29
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	33
2.1 DA SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO À SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA: NOÇÕES BÁSICAS	34
2.2 ABORDAGENS CLÁSSICAS EM SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA: MERTON, HAGSTROM E KUHN	41
2.3 A SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA BOURDIEUSIANA	49
2.4 A NOVA SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA	53
2.4.1 Estudos contemporâneos: relativismos	55
2.4.2 Estudos contemporâneos: abordagens etnográficas	58
2.5 ORGANIZAÇÕES DO CAMPO CIENTÍFICO	66
2.6 REGULAÇÃO E ACREDITAÇÃO	68
2.6.1 As agências internacionais	76
3 METODOLOGIA	83
3.1 TÉCNICAS DE PESQUISA	84
3.2 OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA	86
3.3 COLETA DE DADOS E ROTEIRO	86
3.4 CAMPO	89
3.5 TRATAMENTO DOS DADOS	90
4 ANÁLISE	92
4.1 TRAJETÓRIAS DOS PESQUISADORES	93
4.2 PERÍODOS: TRAJETÓRIA DO CAMPO	95
4.3 CRESCIMENTO DA IMPORTÂNCIA DO SISTEMA DE PONTOS: DEFINIÇÕES E RISCOS	102
4.4 INSTITUIÇÕES: CAPES, AGÊNCIAS DE APOIO, ACREDITAÇÕES	108
4.5 INTERNACIONALIZAÇÃO	115
4.6 QUALIDADE: PROGRAMAS E PESQUISA	120
4.7 CARREIRA E PRÁTICA CIENTÍFICA	126
4.8 COTIDIANO	135
4.8.1 Dificuldades: renda, atividades, avaliação	137
4.8.2 Reconhecimento: credibilidade e investimento	140
4.8.3 Temas e produção	146

4.8.4 Investimentos: termos de mercado	148
4.9 SÍNTESE ANALÍTICA	150
5 CONCLUSÕES	162
5.1 IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DO CONTEXTO DA ATIVIDADE CIENTÍFICA: A REGULAÇÃO, AS ACREDITAÇÕES E AS INSTITUIÇÕES NO CAMPO CIENTÍFICO	164
5.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS EFEITOS DA REGULAÇÃO E DAS ACREDITAÇÕES INTERNACIONAIS NA ADMINISTRAÇÃO DA CIÊNCIA EM ESCOLAS DE GESTÃO	166
5.3 ANÁLISE DOS EFEITOS DA REGULAÇÃO E DAS ACREDITAÇÕES NA PRÁTICA CIENTÍFICA DOS PROFESSORES-PESQUISADORES EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL	168
5.4 RECOMENDAÇÕES PARA ESTUDOS FUTUROS	173
REFERÊNCIAS	176

1 CONTEXTUALIZAÇÃO

A ciência tem passado por um desenvolvimento exponencial e cada ano aumenta o número de doutores. Ao se tornar um dos pilares básicos da sociedade ocidental e do sistema capitalista, a ciência passa por crises junto com a sociedade, sendo questionada socialmente quanto aos seus usos e internamente quanto ao seu modelo de produção. Ao longo de sua expansão, a ciência foi sendo questionada socialmente e um dos primeiros questionamentos dizia respeito aos usos sociais da ciência (BOURDIEU, 2004a), colocando-se em questão o fim incondicionalmente bom do progresso científico. Inicia-se, assim, a crítica da ciência, dos seus dogmas, de suas práticas. Deus (1974) afirma que essa crítica ainda está por ser feita, primeiro por aqueles que trabalham em instituições científicas, depois pela coletividade.

Atualmente, um questionamento surge a partir da organização institucional e das implicações de um ritmo de produção científica aferido quantitativamente, chamado de “produtivismo”, o qual tem sido questionado pelos próprios atores do campo científico em administração (MATTOS, 2008; ALCADIPANI, 2011a, 2011b; FARIA, 2011; FREITAS, 2011). Nesse sentido, surge o manifesto pelo *slow science*. De acordo com Stengers (2013, p.52), o ritmo necessário para atingir a dita excelência não condiz com o tempo necessário para a ciência se colocar em questão, impondo conceber a “conformidade, oportunismo e flexibilidade”, ao conceber a pesquisa de acordo com o que as revistas e normas exigem. E, desse modo, “com a economia do conhecimento, é a economia especulativa, com suas bolhas e falhas, que assume o que era a pesquisa científica” (STENGERS, 2013, p.104).

Verifica-se no campo um posicionamento crítico dos próprios pesquisadores com relação ao modelo pelo qual são avaliados, com relação às instituições e a maneira como essa lógica do fazer científico contemporâneo tem deformado a sua própria atividade de produção e impactado sua própria vida. Bourdieu (2004a, p.61) já considerava desejável reforçar “a capacidade coletiva que os pesquisadores devem ter, apesar das concorrências e dos conflitos que os opõem, para estar em condições de resistir às intervenções mais ou menos tiranas dos administradores científicos e de seus aliados no mundo dos pesquisadores”.

Mensurar a qualidade da produção acadêmica é uma tarefa difícil, já que as métricas geralmente são rudes e insuficientes. No entanto, métricas têm sido adotadas e determinam aquilo que importa para os acadêmicos, implicando em bolsas, prestígio, sucesso ou fracasso e,

também, desemprego (LAWRENCE, 2008). Tem-se como resultado uma “*audit society*”, na qual os indicadores tornam-se o fim em si mesmo (LAWRENCE, 2003, p.259). Adler e Harzing (2009) questionam se universidades e indivíduos deveriam ser ranqueados de acordo com produtividade, baseada no número de publicações nos chamados *top journals*, impacto, baseado do número de citações ou qualquer que seja o substituto de qualidade. Os autores ainda questionam: por que apenas *journals*? Por que apenas em inglês? Por que apenas os periódicos particulares, disciplinares? Por que da escolha de determinado período de tempo? Teria uma publicação em um *top journal* mais valor que uma publicação em um periódico menor classificado? E mais do que colocar em questão a inconsistência dos rankings em si, analisam o sistema de motivações que eles engendram como prejudicial à academia.

Mas o fenômeno dos rankings não é um fenômeno isolado. As dinâmicas que reificam o sistema corrente incluem a necessidade de avaliação que pareça justa e objetiva, o desejo de sistemas que não sobrecarreguem ainda mais os avaliadores, a busca de credibilidade e prestígio com os processos e a necessidade de distinção (ADLER; HARZING, 2009).

Uma série de instituições legitima os rankings e, conseqüentemente a lógica de ciência produtivista, é indicada por Adler e Harzing (2009). Dentre elas destacam-se: as agências de fomento que ao financiar projetos precisam prestar contas dos critérios à sociedade, utilizando a objetividade “científica” na realidade quantificável; os periódicos científicos que sendo bem classificados recebem prestígio ao *journal* e ao editor; as editoras dos periódicos que utilizam como ferramenta de marketing e tornam-se setores altamente lucrativos (HARVIE et al., 2012); programas de doutorado que socializam e doutrinam estudantes na lógica vigente. Além dessas instituições, os autores relacionam: as próprias escolas que se utilizam da posição nos rankings para a oferta de serviços educacionais; as agências de acreditação de escolas de gestão, que são pressionadas a sinalizar de maneira objetiva as melhores escolas; as editoras que vendem suas publicações com rankings, gerando inclusive renda por propaganda; os próprios acadêmicos que desejam reconhecimento e sucesso.

No Brasil, as políticas públicas para a produção científica foram estruturadas na década de 50 através das agências de fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Bianchetti e Machado (2009) afirmam que o modelo de pós-

graduação no Brasil é único e para participar e se beneficiar do sistema é necessário submeter-se às regras da CAPES. Essa instituição no Brasil regula a pós-graduação e a produção científica nacional, por meio dos programas de pós, sendo que a partir de alguns critérios os programas recebem uma pontuação, indicando excelência ou implicando no fechamento do programa.

A CAPES, criada em 1952 para aperfeiçoar e qualificar o corpo docente das universidades brasileiras, hoje é quem regulamenta a academia nacional. A CAPES credencia e avalia programas de mestrado e doutorado a cada triênio. O CNPq, criado por lei em 1951 no governo Dutra, tinha por finalidade “promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica, mediante a concessão de recursos para pesquisa, formação de pesquisadores e técnicos, cooperação com as universidades brasileiras e intercâmbio com instituições estrangeiras” (CNPQ, 2013). Na década de 90 sua missão torna-se: “promover o desenvolvimento científico e tecnológico e executar pesquisas necessárias ao progresso social, econômico e cultural do País” (CNPQ, 2013) e é nessa década que foram instituídos a Plataforma Lattes e o Diretório de Grupos de Pesquisa. Atualmente o CNPq financia as pesquisas por meio de demanda espontânea dos próprios pesquisadores ou de demanda induzida, financiamentos via edital.

A partir da década de 1970, as atividades de pesquisa passaram a concentrar-se nos programas de pós-graduação de instituições públicas universitárias financiados pelo Estado, por meio de suas agências de fomento, CAPES, CNPq e Fundações Estaduais de Apoio a Pesquisa (LUZ, 2005). Mas é a partir da década de 1990 que o processo de formação de professores e pesquisadores passa para a “formatação compactada”, como se refere Luz (2005, p.50), quando o período de formação vai se reduzindo, período em que se inicia a dita produtividade. O marco inicial refere-se a “lista dos improdutivos” da USP, publicada pela Folha em 1988, referente aos professores que não publicaram nenhum trabalho no período de 1985 a 1986. É a partir de então que as métricas começam a ser utilizadas a serviço da administração da ciência com cada vez mais força.

Nesse sistema, aos programas de pós-graduação cabe a responsabilidade de execução e prestação de contas e aos professores cabe produzir. Segundo Mattos (2008, p.149), o sistema atual de avaliação acadêmica da Capes “não tem como diferenciar a produção criativa da produção em escala, e receia-se que, por isso, acabe por dar guarida à segunda”. Trazendo a lógica de produção para a ciência, “desvirtua-se a produção em equipe para multiplicar os créditos

individuais de pontuação de cada um dos quatro ou mais autores (que, não raro, trocam amabilidades com a atribuição recíproca de autoria)” (MATTOS, 2008, p.149).

Courparsson e Guedri (2007) discutem a carreira do professor-pesquisador em gestão frente à performance científica. Para os autores, a questão da performance é importante, o problema concentra-se em compreendê-la sob um ângulo apenas, o do número de artigos, da classificação das revistas científicas, uma performance comercializável. Os autores apontam que a performance deveria também dizer respeito à qualidade.

A administração, considerada uma ciência social aplicada com caráter interdisciplinar, ao congrega nas discussões organizacionais temas de outras disciplinas, além de ter uma interface aberta ao mercado, apresenta características peculiares. Em 2011, no Brasil, de acordo com o INEP (2013) a área de administração já liderava o número de matrículas, com mais de um milhão de alunos e cabe lembrar que esses números aumentam a demanda por professores formados em programas de pós-graduação *stricto sensu*. De acordo com a Capes¹, a área em 2012 ocupava a quinta posição em número de programas de pós-graduação, a sexta posição em alunos matriculados e a nona posição em docentes, num universo de 50 áreas de conhecimento. Para confirmar o crescimento da disciplina, Cirani, Silva e Campanario (2012) expõem que de 2000 a 2011 o número de titulações de doutorado aumentou 243,3% e de 274% na taxa de crescimento do corpo docente de 1998 a 2011.

Quanto à qualidade da produção científica em administração, Wood Jr (2005), tendo como base sua experiência como editor de uma das revistas mais importantes na área, a Revista de Administração de Empresas (RAE) da Fundação Getúlio Vargas, traz as seguintes evidências: i) dificuldade em completar uma pauta trimestralmente com sete ou oito artigos apesar de submissões altas, 350 anuais; ii) dificuldade encontrar artigos em condições de qualidade para completar seções temáticas; iii) apesar do aperfeiçoamento do processo de avaliação, alguns artigos eram publicados sem condições mínimas para publicação.

Bertero et al. (2013) ao analisar a produção científica brasileira na década de 2000, afirmam que o sistema construído é sustentado por diversos agentes: programas de mestrado e doutorado, eventos

¹ GeoCapes. Disponível em: <http://geocapes.capes.gov.br> Acesso: 15/07/2013.

científicos, revistas científicas, agências reguladoras e o próprio corpo de pesquisadores. Nesse sentido, apontam que os eventos e revistas são os principais “escoadouros” para a produção acadêmica (BERTERO et al., 2013, p.17). E essas distorções acabam trazendo para os iniciantes no campo uma lógica deturpada, tendo doutorandos e jovens pesquisadores preocupados cada vez mais com pontuação, do que com uma formação sólida de conhecimentos e contribuições consistentes. Bertero et al. (2013, p.18) indicam com essas evidências que o “*ethos* do cientista” foi se perdendo com a “ascensão dos burocratas da pesquisa e articuladores políticos”.

A diversidade de atividades exigidas a um pesquisador nos eixos pesquisa, ensino e extensão, assim como atividades de gestão e burocráticas relacionadas aos cargos (TEIXEIRA et al., 2012), somados à cobrança por produtividade que o sistema impõe ao pesquisador impactam diretamente a agenda dos professores-pesquisadores e algumas vezes até mesmo sua saúde. Em estudo inspirado na pesquisa que analisa o contexto francês e identifica que haveria a necessidade de nove a doze dias para a semana ideal de um pesquisador em gestão (BERRY, 1995), Melo e Serva (2012) discutem a agenda do professor-pesquisador em administração no Brasil. Percebeu-se com o estudo a incompatibilidade entre os objetivos profissionais e as agendas. Enquanto os objetivos concentram-se em produção de conhecimento, em suas agendas as atividades de pesquisa são limitadas às horas vagas, sendo pouco contempladas dentro do horário de trabalho. Dessa maneira, a vida privada foi invadida pelo mundo do trabalho e os limites entre o local de trabalho e o lar foram diluídos, principalmente com a flexibilidade, a racionalidade mercantil e o uso das tecnologias (BIANCHETTI; MACHADO, 2007; 2009). E assim: “essa lógica produtivista transformou os intelectuais em estressados, medicados, eficientes operários de alto padrão, seres “sem tempo” para a principal atribuição: analisar com rigor crítico a complexidade dos processos em curso (naturais ou sociais)” (MACHADO; BIANCHETTI, 2011, p.251).

Princípios da escola de administração científica tem sido aplicados à própria ciência. Por meio do “*one best way*”, as próprias escolas de gestão tem passado pelo processo de taylorização (MINGERS; WILLMOTT, 2012). Com a ‘industrialização da ciência’, as medidas de desempenho tem tornado os cientistas em proletariado do conhecimento (SANTOS, 1989). Alcadipani (2011a), nesse sentido, considera que a produção acadêmica ao transformar-se em sinônimo de fazer pontos assemelhou-se à lógica empresarial, na qual o que vale é a

produtividade mensurada em números. Com relação aos efeitos na produção científica, podem ser perversos (BERRY, 2004).

Berry (2004) defende que a administração da ciência ao se envolver com instrumentos de gestão, contando publicações, classificando revistas e utilizando banco de dados de citações, coloca os pesquisadores em um sistema de normas e restrições difícil de se libertar. A academia e a própria atuação dos cientistas tem sido alvo de métricas, rankings, tabelas de avaliação. O gerencialismo, perspectiva tradicional da ciência da administração, tem ultrapassado as barreiras da empresa e, mais que isso, tem adentrado espaços onde o próprio conhecimento é gerado. A discussão sobre esse processo, tratado como produtivismo acadêmico, é ponto de partida para a discussão das instituições que regulamentam o processo e instituem o conceito daquilo que é qualidade na pesquisa em administração.

Nenhum outro campo é tão bem equipado com medidas de desempenho, da discussão do que é eficiência ou efetividade, do que o campo da gestão (ADLER; HARZING, 2009). Mais do que perseguir a noção de conhecimento relevante, afirmam Adler e Harzing (2009), os rankings parecem direcionar para o desejo de identificar os ganhadores e os perdedores do campo. Ao simplificar e reduzir a avaliação da produção científica à quantidade, o número substitui a realidade e o conteúdo desaparece frente às métricas (BERRY, 2004).

Bourdieu (2004a) questiona a capacidade das instâncias administrativas de produzir avaliações objetivas, tendo em vista que considerava o fim das avaliações o poder que permite exercer e acumular. Para o autor, há uma questão de legitimidade que subjaz às avaliações: “a questão é saber quem é legítimo para julgar e quem será juiz da legitimidade dos juízes” (BOURDIEU, 2004a, p.63). Bourdieu (2004a) sugeria que se comportassem menos como executivos e mais como preparadores, que com estímulos pudessem apoiar e encorajar a pesquisa.

A discussão do contexto em que a ciência é produzida, das normas e da lógica que regula a produção científica, das instituições que a cercam, das motivações e interesses na atividade e dos usos sociais da ciência são discussões pertinentes à sociologia da ciência. A sociologia da ciência é a disciplina que discute o conhecimento científico e sua produção a partir da análise do contexto no qual o conhecimento é produzido. Seja pelos condicionantes internos, por meio das normas, das disputas, da organização científica e das relações, seja por condicionantes externos, por meio do Estado ou mercado, pretende-se discutir como fatores sociais e interesses extracientíficos interferem e

condicionam o conhecimento produzido. Direcionando os limites do conhecimento que é colocado em questão, Leclerc (2005) aponta que o intelectual na contemporaneidade é o cientista, é fruto das universidades, o qual pertence a uma coletividade de pares conscientemente e isoladamente não existe.

A profissionalização do cientista por meio da socialização e de um plano de carreira organizado em torno das universidades trouxe novos desafios ao discutir a comunidade científica, o campo científico. O conceito de comunidade científica é central para grande parte das obras de sociologia da ciência, e aprofundando a comunidade científica chega-se ao profissional em si. A proposta de abrir a “caixa preta” da ciência, como diria Bruno Latour, e descrever os condicionantes externos e os fatores internos da produção do conhecimento científico, torna a ciência um objeto de análise. As abordagens de análise sociológica da ciência discutem a ciência sob perspectivas diversas e propõe maneiras de compreendê-la, de acordo com o contexto em que a ciência se situa. As crises de legitimidade da ciência foram contextos pertinentes para as abordagens ganharem força no desenvolvimento da disciplina.

O trabalho dos pesquisadores sofre influência das condições em que é produzido, a maneira como é conduzido e o contexto no qual é engendrado. Conhecer tais condições contribui para a compreensão do fruto do seu trabalho (BOURDIEU, 1994, 2004a; SERVA; PINHEIRO, 2009). Há uma diversidade de atividades com as quais o professor-pesquisador se envolve, seja por exigências ou por interesses (TEIXEIRA et al., 2012). Mas quando se fala em produção científica é necessário distinguir e destacar dois aspectos: produção e difusão de conhecimento (BERRY, 2004). Para este autor, a produção supõe levar em conta dispositivos que aumentem a excelência, impliquem em um desenvolvimento mais autônomo, enquanto a difusão supõe encontrar os melhores veículos para divulgar e interagir com o público com o qual se deseja conhecimento.

Sob algumas perspectivas mais críticas da sociologia da ciência, as quais admitem o espaço científico como um espaço de luta e disputa, é essencial compreender as estruturas, o próprio campo. Nesse sentido é que interessa a discussão sobre o “produtivismo” e das instituições que regulam e avaliam a ciência em questão.

Nesse contexto, interessa discutir a configuração do campo, com base nas abordagens e ferramentas da sociologia da ciência, colocando em questão os efeitos das regulações e creditações sobre o processo de produção de conhecimento em gestão no Brasil. As regulações

impactam o funcionamento dos programas, sua abertura, sua legitimidade em titular. As creditações impactam a maneira como as instituições são reconhecidas, sendo um fator de diferenciação na oferta do ensino superior. Além de guiar as escolhas de consumidores, parecem interferir nas decisões das instituições. Enquanto a regulação pela CAPES é obrigatória para o funcionamento do programa, as creditações não são, sendo um elemento de diferenciação que as escolas buscam, um “selo de qualidade” para o mercado.

Além de atender uma demanda do mercado quanto à distinção da qualidade de programas, haja vista o crescimento da oferta de cursos na área de administração, interessava à criação das creditações o engajamento na governança da área. Essa governança pode ser percebida pelo esforço cooperativo empreendido por parte de instituições acadêmicas e estruturas, bem como mecanismos de governança euro-americanos, para conduzir o conhecimento acadêmico no campo da gestão, como é o caso da tripla creditação que inclui agências euro-americanas (FARIA, 2011).

Submetida a critérios produtivistas, a ciência tem sido alvo de críticas inclusive por seus principais atores, os professores-pesquisadores. A crítica é centrada na unidimensionalização dos critérios. Esse aspecto aponta para um conceito importante para essa pesquisa: a capacidade crítica dos professores-pesquisadores de analisarem o contexto ao qual estão submetidos, os elementos institucionais que interferem na produção científica e os critérios de qualidade presentes na comunidade científica.

Lynch (1982) aponta que um dos erros da análise social da ciência consiste em considerar que os cientistas vivem sob a ilusão da objetividade e ignorar que os cientistas sejam críticos de suas próprias práticas. Essa perspectiva da capacidade crítica² e reflexiva é importante para ampliar a compreensão funcionalista e institucional da sociologia

² Cf. Boltanski e Thévenot (1991; 1999). A capacidade crítica é um elemento da sociologia da crítica que os autores franceses apresentam como contraponto aos modelos teóricos que desprezam a tal capacidade dos atores e advogam a vocação crítica da sociologia. Intitulam-se “sociologia da crítica” porque fazem sociologia a partir da crítica dos atores porque o que interessa à análise é a crítica do ator, dada a partir convenções de equivalência que embasam as operações de justificação. O objetivo centra-se na compreensão do mundo dos atores. O monopólio da crítica não é mais da ciência já que percebem nos atores essa capacidade, almejando uma autocrítica da sociedade. Essa abordagem surge de uma perspectiva epistemológica que rompe com o paradigma do desvelamento e aproxima-se de um paradigma de interpretação.

da ciência clássica, porque “ao ignorar essa capacidade crítica dos cientistas, alguns sociólogos da ciência estariam também se negando a criticar e a refletir sobre suas próprias práticas de conhecimento, tão contingentes e construídas quanto aquelas observadas em laboratório” (MONTEIRO, 2012, p.147).

1.1 Delimitação do Tema

O trabalho do professor-pesquisador parece ser moldado pelas medidas de desempenho. Mingers e Willmott (2012) apontam que a utilização dos rankings de *journals*, utilizando o *ABS Journal Guide* como exemplo, pode dominar e definir o foco e a trajetória de um campo de pesquisa, com consequências prejudiciais ao desenvolvimento da academia. O que também preocupa é que o modelo unidimensional de avaliação tende a influenciar os temas, a literatura que deve ser selecionada, com toda a carga ideológica e epistemológica que pode vir agregada. Analisando o caso francês, Berry (2004, p.34) afirma que a pesquisa francesa ao se conformar aos padrões internacionais, os americanos, mensurando produção de publicações em revistas americanas, não se submete apenas à língua, mas a um sistema e uma tradição do “management”.

A regulação e as creditações constituem uma perspectiva daquilo que é importante quanto ao ensino e pesquisa, do que significa qualidade. Entende-se que essa noção do que seja qualidade em educação e pesquisa interfere no trabalho, normativamente, no cotidiano do professor-pesquisador. A performance, por exemplo, é afetada pelas transformações institucionais e, sobretudo, pela organização da pesquisa e do trabalho científico nas universidades (COURPARSSON; GUEDRI, 2007). Dessa maneira, torna-se necessário discutir como a regulação e a acreditação interferem na administração da ciência no país e conseqüentemente na prática científica, naquilo que é praticado pelos indivíduos no campo. Como os professores-pesquisadores se posicionam quanto ao contexto no qual estão inseridos, quanto às instituições, as regulações e as creditações, e como seu próprio trabalho tem sido influenciado pelos critérios estabelecidos?

Mais do que o processo de regulação e de acreditação, interessa a discussão dos efeitos na prática científica, como impacta a maneira como o trabalho deve ser feito, o que deve ser priorizado, o que é importante. Coloca-se a ciência em perspectiva, com um olhar sociológico. Um olhar que vai além do produto em si, que se interessa pelo processo, pelas condições, pelas instituições que cercam e

regulamentam a produção de conhecimento científico na área. Em um segundo momento, aponta para o olhar sobre o profissional no campo científico, especificamente para o seu trabalho, para a sua prática.

Importa, então, discutir e aprofundar essas duas questões: o contexto da produção científica e os efeitos da regulações e das creditações internacionais na administração e prática científicas. Essas questões serão a partir da crítica dos próprios atores do campo, pelas suas capacidades críticas. A partir dos questionamentos levantados, estruturou-se o problema de pesquisa que norteia a construção dessa pesquisa: como as regulações e as creditações internacionais interferem na prática científica em administração no Brasil?

1.2 Objetivos: geral e específico

O objetivo geral é ampliar a compreensão dos efeitos da regulação e das creditações na prática científica em administração no Brasil.

A partir do objetivo geral seguem os seguintes objetivos específicos:

- i) Identificar e analisar o contexto da atividade científica: a regulação, as creditações e as instituições no campo científico;
- ii) Descrever e analisar os efeitos da regulação e das creditações internacionais na administração da ciência em escolas de gestão;
- iii) Analisar os efeitos da regulação e das creditações internacionais na prática científica dos professores-pesquisadores em administração no Brasil.

1.3 Justificativas

A sociologia da ciência coloca a ciência em questão a partir de uma análise social do trabalho do cientista, do campo de atuação, das suas relações. Essas questões trazem à tona a reflexão sobre os princípios, as regras e as instituições que interferem na produção científica da administração que vem sendo construída. Compreende-se que a ciência é produzida dentro de uma realidade social e que ao mesmo tempo a ciência não é “escrava” dessa realidade, assim como não é completamente “pura”. Assim sendo, ampliasse a noção de que a produção do conhecimento científica é apenas o resultado de métodos, temas e objetos de estudo, a partir do momento que sofre influência das condições na qual está inserida, sejam elas política, econômica ou social,

bem como, do espaço e tempo no qual está inserida. Sobretudo entende-se que a construção científica passa pelas mãos de indivíduos e pela influência de instituições.

São esses indivíduos e instituições, por meio de suas relações e interações, que disputam o que é importante de ser pesquisado, o que merece ser publicado, quais os objetos e métodos que interessam. Acredita-se que essas interações interferem no produto científico. Compreender o contexto no qual estão inseridos, por meio da regulação, das creditações internacionais, das instituições que integram o campo, e a maneira como esse contexto interfere na produção científica dos pesquisadores, é uma contribuição importante para a reflexão sobre o conhecimento científico produzido na área. Contribuição tanto para o campo científico para a sociedade.

Para a administração é importante compreender com maior profundidade o contexto da sua produção científica, as instituições e seus efeitos, já que a governança da área é peculiar, altamente equipado com medidas de desempenho, haja vista a presença de agências internacionais, adicionalmente ao sistema da regulação nacional. A partir do momento que se questiona o que se chama no campo de “produtivismo”, faz-se necessário discutir com base na sociologia da ciência o modelo de regulação em questão, suas imposições e efeitos para que se possa aprofundar o conhecimento da prática científica na área.

Percebe-se que há abertura no campo para a temática, tendo em vista as críticas operadas pelos professores-pesquisadores ao criticar o modelo de avaliação e as inquietações dos pesquisadores quanto às imposições desse modelo. Duas teses foram recentemente defendidas no Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina. Uma delas analisa a administração universitária enquanto campo científico (SCHLIKMANN, 2013), enquanto a outra analisa as escolhas da trajetória profissional de professores-pesquisadores no Sul do Brasil (PINHEIRO, 2013).

Além disso, há um espaço fecundo para discussões sobre as condições sob as quais os pesquisadores em administração tem sido submetidos, em periódicos e eventos científicos da área. Cadernos EBAPE.BR, o Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD) e o Colóquio de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração tem atraído indivíduos sensíveis à discussão sobre esse contexto contemporâneo. Aprofundar o olhar sobre a regulação e sobre as creditações, pela perspectiva histórica e a partir do olhar dos sujeitos, faz-se necessário para que se

possa descrever alguns dos efeitos e colocá-los em questão. Sobretudo, pretende-se iniciar a reflexão sobre o contexto da produção e da prática científica na área.

Essa discussão pretende oferecer também uma compreensão do contexto da produção científica em escolas gestão no Brasil para os próprios atores, os novos entrantes, assim como a sociedade. Como consequência, vê-se a possibilidade de trazer a reflexão sobre os efeitos da regulação e das creditações internacionais para o interior dos próprios programas de pós-graduação em administração e para os espaços de interação dos professores-pesquisadores.

A área tem apresentado um crescimento significativo. De acordo com dados do INEP, a graduação em administração contava em 1998 com 257.408 alunos matriculados, enquanto em 2011 o curso já era o maior em número de matrículas, com 1.279.297 alunos. Na pós-graduação, a área – Administração, Contabilidade e Turismo – contava em 1998 com 2414 alunos matriculados, já em 2012 esse número passa para 6728, de acordo com o GeoCapes. Existiam em 1998 apenas 21 cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área, o que correspondia a 1,66% do total de cursos de pós-graduação em todas as áreas. Em 2012 esse número passa para 121 cursos, correspondendo a 3,62% do total de cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Em se tratando de docentes na pós-graduação, Mestrado e Doutorado, havia na área 498 professores Brasil em 1998 (1,82% do total de docentes de todas as áreas), enquanto em 2012 esse número correspondia a 2072 docentes (correspondendo a 2,89% do total de docentes de todas as áreas). Percebe-se, assim, tanto o crescimento em número quanto em representatividade da área.

Constitui, portanto, uma etapa fundamental para a reflexão dos próprios pesquisadores sobre sua própria prática, inclusive os profissionais em formação. Isso porque é possibilita pensar sobre as determinações externas e internas ao campo, a partir de um elemento que tem ganhado força no mundo todo e constitui um elemento de governança no campo por meio das avaliações, a regulação e as creditações.

Mais que isso, a discussão das instituições, da regulação e da creditação passa pela definição do que é qualidade na área, numa perspectiva do que tem sido a prática científica, e essa discussão não deve estar afastada da discussão sobre as bases sob as quais a ciência da administração vem sendo construída. Discutir os efeitos da regulação e das creditações é, sobretudo, uma contribuição para a compreensão do produto científico nesse contexto. Se a ciência não é isolada e sofre

influência das instituições que a cercam, cabe refletir e compreender de que maneira ocorrem esses efeitos na prática científica.

Como contribuição teórica, ressalta-se ainda, a ampliação das análises sociológicas da ciência pela perspectiva da crítica do ator. Coloca-se o ator em evidência e a partir dele é feita a contextualização, a descrição dos efeitos na administração da ciência nas escolas de gestão e na sua própria produção. Por meio do olhar do professor-pesquisador e pela sua capacidade crítica, pretende-se aprofundar a compreensão dos efeitos da regulação e das creditações internacionais na prática científica nacional.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção serão expostas noções gerais das principais abordagens que analisam sociologicamente a ciência, passando pela sociologia do conhecimento, pela sociologia da ciência e pela nova sociologia da ciência. Pretende-se oferecer um panorama da disciplina, com noções e contribuições das abordagens, mas não é objetivo aprofundar nos temas específicos, os quais já foram alvo de longas discussões ao longo da trajetória disciplinar.

Diversas abordagens teóricas, que analisam a ciência com um olhar sociológico, têm contribuído para descrever a atividade científica e o conhecimento produzido nesse contexto e, sobretudo, para construir o questionamento sobre seus direcionamentos frente à esfera social (FETZ; DEFACCI; NASCIMENTO, 2011).

A disciplina sociologia da ciência engloba uma diversidade de abordagens teóricas e de maneiras de se estudar a ciência, havendo aproximações e distanciamentos entre as abordagens. Elas tratam de proposições de como se deve estudar a ciência sociologicamente. Partem de pressupostos e visões de mundo diferentes, bem como de momentos históricos e sociais distintos. Suas contribuições possibilitam olhares diferentes para o objeto em questão.

Dentre as abordagens, destacam-se a sociologia do conhecimento de Mannheim, passando pela sociologia da ciência de Merton, a noção de comunidade científica de Kuhn, a sociologia da ciência bourdieusiana, o Programa Forte de Bloor e Barnes e as abordagens etnográficas com destaque para Latour e Woolgar.

Ressalta-se de antemão que as unidades de análise características das abordagens dos estudos sociológicos da ciência podem ser compreendidas pelas oposições: “positivismos” versus “relativismo” e “reflexividade” versus “não reflexividades”. Zarur (1994, p.15-16) explica:

Por positivismo entende-se a premissa da existência de uma verdade exterior absoluta, que independe de uma matriz sociocultural. Já uma visão "relativista" implica em relacionar a cognição com tempos históricos, culturas e sociedades específicas. Por "reflexividade" deve ser entendida a capacidade do estudioso do conhecimento de relativizar o próprio conhecimento que produz.

Essa compreensão será importante para a melhor apreensão das abordagens da sociologia do conhecimento científico explanadas em noções gerais a seguir.

2.1.1 Da sociologia do conhecimento à sociologia da ciência: noções básicas

A sociologia do conhecimento surge a partir da revolução industrial. Com o objetivo de levar os homens a refletirem sobre as condições de validade e veracidade de seu próprio conhecimento, constata que todo pensamento se desenvolve num contexto histórico-social (BERTELLI; PALMEIRA; VELHO, 1967). Na primeira metade do século XX a sociologia do conhecimento começa a ser sistematizada e em seus trinta primeiros anos permanece uma disciplina europeia.

Santos (1978) destaca como os principais autores Marx, Durkheim, Max Scheler e Karl Mannheim. Dubois (2001) considera em Durkheim e Mauss o início das grandes linhas de uma pesquisa sociológica sobre o enraizamento social da ciência em seus estudos de classificação primitiva do conhecimento. Tendo suas raízes nos clássicos da sociologia, e reiterado por Mannheim, a sociologia do conhecimento era definida como uma teoria do social ou condicionamento existencial do pensamento.

Max Weber também pode ser incluso na lista, já que expõe a ciência enquanto fenômeno cultural e social. Sell (2012) explica que a abordagem weberiana da ciência contempla as dimensões geral - processo histórico-cultural motivado pela alteração do desencantamento do mundo por uma leitura da realidade causal, e particular, caráter sociológico estrutural em que a ciência pode ser vista como esfera social e cultural de valor. Weber considerava o saber científico como um dos fenômenos singulares da modernidade. A racionalização das esferas sociais da vida é concebida como um elemento que atravessa diversas dimensões vida, incluindo a cognitiva. Sell (2012, p.25), ao argumentar existir uma “(proto)sociologia weberiana da ciência”, revela que as reflexões de Weber sobre a ciência está no “corações de suas preocupações analíticas”.

Em 1915, em “Consideração Intermediária”, Weber anexou a dimensão da ciência ao quadro existente em Economia e Sociedade, com “o claro intuito de pensar a relação entre a esfera religiosa e esta outra e fundamental esfera social autônoma do mundo moderno” (SELL, 2012, p.29). A preocupação com a ciência é dos últimos temas de sua obra, e é reforçada por meio de “A ciência como vocação” (WEBER, 2008) em

1917, dois anos antes da conferência sobre a política. Nessa obra se expressa diagnóstico e prognóstico em que há uma proposta político-normativa: a noção de vocação. O estado de espírito das ciências sociais na época, com o desencantamento do mundo, por exemplo, impõe uma análise dos processos e estruturas sociais da ciência.

O termo “sociologia do conhecimento” foi forjado pelo filósofo alemão Max Scheler na década de 20 (BERGER; LUCKMANN, 2004). A disciplina teve sua origem em uma situação histórica e num contexto filosófico, tendo como antecedentes intelectuais imediatos o pensamento marxista, o nietzscheano e o historicista. Berger e Luckmann (2004) lembram que Scheler de Marx herdou não somente a formulação do problema central, quando declara que a consciência do homem é determinada por seu ser social, mas também os conceitos de ideologia e falsa consciência, de Nietzsche o pano de fundo filosófico e do pensamento historicista, o sentido da relatividade das perspectivas sobre acontecimentos, a historicidade do pensamento humano. Mannheim (1967, p.330) reconhece que “constitui mérito de Scheler a tentativa de integrar a sociologia do conhecimento a uma visão filosófica do mundo [...] resultando em um esboço sistemático e grandioso, cheio de profundas intuições”. Scheler (*apud* MERTON, 1967) apontava como considerável a influência que a organização social da atividade intelectual exercia sobre o conhecimento desenvolvido.

A transposição da sociologia do conhecimento para um contexto mais estreitamente sociológico foi que chegou ao mundo de língua inglesa, a formulação de Karl Mannheim. Para Berger e Luckmann (2004), a obra de Mannheim foi a mais difundida, primeiro em função da língua, e também era uma obra mais extensa e mais compatível para os sociólogos, já que havia menor “bagagem” filosófica que a do seu antecessor. Mannheim incorpora as contribuições do idealismo alemão e da fenomenologia, e é a partir de Mannheim que a sociologia do conhecimento torna-se um método positivo para o estudo. Até então, principalmente sob influência da determinação social do conhecimento apresentada por Marx, a ideologia era compreendida como uma falsa consciência, uma sociologia do erro (GUSMÃO, 2011). Marx apresenta, então, a determinação social do conhecimento como um conhecimento não confiável acerca do mundo.

É significativa a preocupação do autor pelo fenômeno da ideologia e é a partir da expansão da teoria da ideologia que procura separar o problema do contexto político e tratá-lo como problema geral da epistemologia e da sociologia histórica. Para Mannheim, “não há

pensamento humano que seja imune às influências ideologizantes de seu contexto social" (BERGER; LUCKMANN, 2004, p.22).

Quando se fala de Frankfurt, lembra-se imediatamente da Escola de Frankfurt ou Instituto de Pesquisa Social, de Adorno, de Horkheimer, de Marcuse, mas é com Mannheim que a sociologia torna-se a ciência da moda em Frankfurt nos anos 30 (BARBOZA, 2012). Tendo sua carreira interrompida em 1933, em função da ascensão do partido nacional-socialista ao poder, e hoje quando se remete à sociologia de Frankfurt, é um autor praticamente esquecido. Mannheim foi recepcionado pela Escola de Frankfurt como oponente, mas Barboza (2012) expõe que a oposição entre as sociologias frankfurtianas supracitadas pode ser relativizada, a partir de aspectos comuns.

Mannheim era acusado de pensador holista e idealista, de intelectual acrítico e harmonizador, como elitista acrítico e ao mesmo tempo positivista e defensor do psicologismo. Sua teoria era desmascarada como idealista, positivista e relativista, por ser uma teoria que não tinha o comprometimento com a crítica da realidade. No entanto, cabe ressaltar que Mannheim longe estava de uma sociologia axiologicamente neutra, já que para ele estava sempre presente no conhecimento valores e juízos de valor, pela vinculação ao contexto, à historicidade.

Mannheim é considerado o introdutor da sociologia do conhecimento como disciplina científica e representante do historicismo, importante corrente na teoria do conhecimento social. O pensador húngaro, partindo das circunstâncias sociais, políticas e intelectuais, percebe o condicionamento social do conhecimento. Os fatores que fazem emergir uma sociologia do conhecimento são:

- (1) A autorrelativização do pensamento e do conhecimento;
- (2) o aparecimento de uma nova forma de relativização introduzida pela mudança de mentalidade “desmascaradora”;
- (3) a emergência de um novo sistema de referência, o da esfera social, a respeito do qual o pensamento poderia ser concebido como relativo;
- (4) a aspiração de tornar essa relativização total, relacionando não um pensamento ou ideia, mas todo um sistema de ideias a uma realidade social subjacente. (MANNHEIM, 1967, p.25)

A sociologia do conhecimento se interessa pela multiplicidade empírica do conhecimento em sociedades humanas e também pelo

processo pelos quais um corpo de conhecimento passa a ser estabelecido socialmente como realidade (BERGER; LUCKMANN, 2004). O termo conhecimento refere-se a uma gama de produtos culturais: ideias, ideologias, crenças jurídicas e éticas, filosofia, ciência, tecnologia (MERTON, 1967). E a orientação da disciplina centrava-se, segundo Merton (1967), nas relações entre conhecimento e os fatores existenciais de uma sociedade ou cultura. O problema geral consistia em estabelecer a extensão em que o pensamento reflete os fatores determinantes. Berger e Luckmann (2004) defendem que a sociologia do conhecimento diz respeito à análise da construção social da realidade.

A partir da noção de que o conhecimento é socialmente condicionado, a sociologia do conhecimento tem como objetivos as seguintes questões principais: i) a definição do fator social condicionante; ii) o tipo de condicionamento; iii) e, por fim, a extensão do condicionamento consoante os tipos de conhecimento (SANTOS, 1978). Merton (1967) ressalta que a sociologia do conhecimento tem uma concepção quanto ao papel das ideias, do conhecimento. As ideias, sejam ideologias, expressões emotivas, distorções ou racionalizações, são relacionadas funcionalmente com algum substrato, como posição social, interesses e sentimento, relações interpessoais e de produção. O tema básico é, portanto, essa relação, ou determinação, das ideias pelos substratos (MERTON, 1967).

Merton (1967, p.87-88) então descreve o paradigma para a sociologia do conhecimento e coloca como principais questões:

- (a) onde se situam as bases existenciais dos produtos mentais – bases sociais e bases culturais?
- (b) quais são os produtos mentais submetidos à análise sociológica – esferas e aspectos analisados?
- (c) como se acham os produtos mentais relacionados às bases existenciais – relações causais ou funcionais, relações simbólicas, termos ambíguos para designar as relações?
- (d) por que funções latentes e manifestas atribuídas a estes produtos mentais existencialmente condicionados – manutenção do poder, estabilidade, facilitar orientação ou exploração, desviar críticas [...]?
- (e) quando se evidenciam as relações atribuídas entre a base existencial e o conhecimento – teorias historicistas (limitadas a sociedades ou culturas específicas), teorias analíticas gerais.

Esses elementos significavam um choque com a concepção positivista. Além disso, a transformação da verdade em questão de consenso, pelo condicionamento social, era uma questão bastante debatida, haja vista o risco do relativismo. A sociologia do conhecimento, ao colidir com a concepção dominante de ciência partilhada pelos sociólogos americanos, faz surgir um desmembramento teórico iniciado por Merton, denominado sociologia da ciência.

Enquanto o problema central da sociologia do conhecimento consistia na relativização do conhecimento, compreendendo conhecimento de uma forma bastante ampla, a sociologia da ciência aparece com um objeto de análise sociológica de um tipo específico de conhecimento: o científico. Essa é uma primeira distinção. A segunda é a maneira como aborda o problema do conhecimento científico:

A sociologia da ciência dá preferência às pesquisas concretas do condicionamento social e dos fatores não-científicos concernentes às diversas descobertas científicas [...] Não se interessa tanto, como a sociologia do conhecimento, pelos sistemas do conhecimento científico, mas pelos próprios cientistas, em suas condições reais de trabalho (JAPIASSU, 1991, p.36)

Deus (1974, p.17) aprofunda a delimitação do que seria sociologia da ciência:

Estudo local, minucioso e quantitativo da vida cotidiana, banal, da instituição científica, com os seus profissionais, as suas hierarquias, os seus conflitos e as suas rivalidades. Esse trabalho de fundamentar uma Sociologia da Ciência tem sido um trabalho de colocação dos pés no seu lugar: fazer parar o eloquente discurso ideológico (às vezes chamado de teórico) sobre a ciência e concentrar a atenção no modo de produção da ciência. A questão começa por ser não tanto *o que ela é*, mas *como é que ela é* materialmente produzida. A mudança na questão arrasta toda uma mudança de perspectiva e faz baixar a ciência da torre dos gênios para a terra dos homens.

Ao discutir a imersão social da ciência, Deus (1974) apresenta as origens da recente civilização ocidental a partir da assunção da burguesia comercial, a criação da ciência moderna e, assim, o casamento feliz entre ciência e capitalismo. A ciência nesse contexto passa a ser assunto de interesse geral, assunto de Estado, e as científicidades passa a ser o critério de verdade. De acordo com Deus (1974) somente a ciência, através do progresso técnico e científico, é capaz de fazer continuar a exploração. A crítica da ciência, para o autor, é ao mesmo tempo parte de uma crítica da sociedade. Ainda segundo aquele autor, a ciência pode ser compreendida como uma força produtiva, como um organizador social e como um poderoso mito ideológico, sob o “escudo” do princípio de racionalidade produtivista.

A ciência contém no seu método os germes que levaram às suas mais famosas aberrações como atividade social. [...] Cabe a Whitehead (1926) o mérito de ter isolado o mal metodológico intrínseco ao método científico, donde derivam os outros males visíveis ocasionais: o seu caráter abstratizante, isolador em oposição à experiência envolvente total, emotiva, onde sujeito e objeto, intelecto e sensações se diluem para emergir na vivência global (DEUS, 1974, p.24).

É com a sociologia da ciência que se aprofunda a discussão sobre as condições de produção do conhecimento científico, um questionamento do trabalho científico, das questões sociais e políticas dentro da produção científica. Para Pinheiro (2013, p.24), “a ciência, portanto, não é mais apenas vista a partir de seu conteúdo, em si, mas também de seus componentes pessoais e institucionais e, portanto, das relações sociais que implicam na produção científica”.

Como qualquer atividade social, a ciência é uma obra produzida em determinado contexto, por homens, dentro de certas instituições e organizações. Para sociologia da ciência a verdade do produto intrinsecamente relacionada com as condições sociais de produção (BOURDIEU, 1994). Torna-se possível a análise da ciência por intermédio da compreensão da produção, das instituições que cercam e influenciam o fazer científico, a estrutura e os agentes. Concentra-se no cientista, dessa maneira, nas condições sociais da produção científica, no meio em que a ciência é produzida.

A consolidação da ciência ocorre a partir da “consolidação das instituições científicas” e da “criação de comunidades científicas cada

vez mais estáveis, auto-reprodutivas, autossuficientes” (DEUS, 1974, p.15). São essas comunidades que garantem a autenticidade científica ao conhecimento.

A sociologia da ciência passa a se preocupar com o modo de funcionamento e a organização do espaço científico. A natureza do trabalho científico, a maneira como se estrutura a comunidade científica, as relações que se estabelecem passam a interessar. Sobretudo interessa a influência do contexto em que o conhecimento produzido. Além disso, busca-se evidenciar o que rege as intervenções científicas, como se escolhem os lugares de publicação, o porquê os temas escolhidos, quais os objetos que interessam, o que está em jogo (BOURDIEU, 1994; 2004a).

De acordo com Fetz, Defacci, Nascimento (2011, p.285), “a Sociologia da Ciência é uma tentativa fecunda de abarcar a ciência não mais de maneira isolada, mas em sua necessária relação com os eventos externos que a circunscribe e que, em grande medida, condiciona as suas descobertas”. Para Santos (1989, p.137), “a sociologia da ciência e a política científica estão indissociavelmente ligadas”, e por isso considera essa leitura como a mais adequada a tornar possível a dupla ruptura epistemológica.

Santos (1978) propõe uma sociologia crítica da ciência que analise a ciência contemporânea a partir do contexto sócio-econômico-político no contexto dialético do imperialismo e do nacionalismo. Por imperialismo compreende-se o sistema de relações internacionais caracterizado pela dominação econômica e política, enquanto por nacionalismo, o movimento que envolve a exaltação dos valores nacionais. Para Boaventura a ciência como fator internacionalista do mundo contemporâneo, onde há uma comunidade universal, é uma ideologia que visa a legitimação de ordens interna e internacional já estabelecidas. O autor também considera que a prática científica contemporânea, enquanto modo de produção, de distribuição e de consumo da ciência, reforça e reproduz a estrutura de dominação econômica e política, tanto no plano interno, quanto no plano internacional (SANTOS, 1978).

Mattedi e Spiess (2010, p.75), para compreender o padrão de interação social da atividade de pesquisa como prática social, descrevem a comunidade sob três estratégias analíticas. Essas perspectivas englobam como a comunidade “produz, transmite e aplica” o seu produto assim como a maneira como recruta, forma e regula seus membros. A primeira estratégia é a de Merton por meio do *ethos*, a segunda é a noção de paradigma em Kuhn e Hagstrom a terceira

estratégia por meio do sistema de trocas. Essas abordagens procuram caracterizar os mecanismos de integração da ciência, internos e externos, e serão analisadas na seção que segue.

2.2 Abordagens clássicas em sociologia da ciência: Merton, Hagstrom e Kuhn

A sociologia da ciência teve como primeira tradição teórica enquanto disciplina os trabalhos de Robert Merton, a partir de 1942. O foco da sociologia de Merton está na estrutura social e institucional da ciência por meio das normas que fazem com que caracterizam um campo distinto dos outros e que se perpetua. Merton foi um dos primeiros autores a tentar explicar o funcionamento da ciência enquanto esfera autônoma com o objetivo de descrever comportamentos individuais e coletivos de cientistas através das normas, hábitos e valores (JAPIASSU, 2000; VINCK, 2007).

Ainda que seja possível conceber a sociologia institucional da ciência como um ramo da sociologia do conhecimento, como Merton preconizava, existe descontinuidade entre a sociologia do conhecimento, para Santos (1978) explicada pelo contexto social e intelectual em que surgem. A sociologia da ciência americana surge no início da década de 40 como uma reação hostil à ciência e suas aplicações, questionando o caráter incondicionalmente bom do progresso científico, o caráter social da ciência.

No contexto internacional, a politização da ciência nacional-socialista alemã, submetendo a ciência a objetivos sociais e políticos, a serviço da máquina de guerra, pela produção de armas. Internamente, o desenvolvimento tecnológico implicava consequências sociais, principalmente com desempregos, mudança de trabalho, alterações que impactavam a classe operária, gerando um sentimento de revolta contra a ciência. É nesse contexto que Santos (1978, p.6) percebe que houve a necessidade de "definir as condições da máxima funcionalidade da ciência, isto é, as condições em que esta deveria ser praticada".

A sociologia do conhecimento não possuía as respostas necessárias, já que apresentava um choque com a tradição positivista da sociologia funcionalista americana da época que acreditava nos mecanismos internos de validação dos resultados, mas também quanto ao relativismo, para o qual verdade era questão de consenso, e à perspectiva de construção de um objeto mais definido e limitado, ao contrário da desenvolvida pela "velha" Europa. Dessa maneira, "O contraste com a sociologia do conhecimento serviu para definir em

grandes linhas as orientações teóricas e metodológicas da sociologia da ciência mertoniana” (SANTOS, 1978, p.8).

A partir do trabalho de Merton, a Sociologia do Conhecimento se desenvolve nos Estados Unidos. Merton resgatou Weber para o âmbito da sociologia do conhecimento, ao relacionar premissas do protestantismo com premissas da ciência, como racionalismo e empiricismo. Essa primeira abordagem do autor era externalista e procurava explicar o desenvolvimento científico por um fator externo, nesse caso o protestantismo (ZARUR, 1994). Foi por meio da análise da influência dos valores puritanos na sociedade inglesa do século XVII que Merton se deu conta da emergência institucional da ciência (DUBOIS, 2001).

Merton passa a conceber a ciência como um sistema que poderia ser explicado por uma lógica interna e inaugura a sociologia da ciência (ZARUR, 1994). Por meio da abordagem estrutural-funcionalista, apresenta as regras que orientam as instituições na ciência. Merton descreve a ciência como uma atividade social e cognitiva diferente das outras na sociedade, uma esfera autônoma, defendendo princípios de independência, de rigor e de racionalidade pura (VINCK, 2007). A diferenciação como instituição social autônoma interessava a Merton e ele desloca as análises dos efeitos externos para a análise da estrutura normativa interna da ciência (MATTEDI; SPIESS, 2010). Assim, Merton limita a permeabilidade das atividades científicas ao contexto em que se insere aos aspectos institucionais e normativos.

Merton, em função da amplitude do objeto com o qual a sociologia do conhecimento lidava, seleciona um dos quatro sentidos comuns atribuídos ao termo “ciência” com o objetivo de delimitar o objeto: conjunto de valores culturais e normas que presidem as atividades consideradas científicas (MERTON, 1974). Assim, Merton reforça que método e conteúdo não serão objetos da sua análise sociológica, que fica a cargo da filosofia da ciência.

Com o artigo *The normative structure of Science*, Merton (1974, p.39) propõe que o *ethos* científico, “esse complexo de valores e normas efetivamente tonalizado, que se considera como constituindo uma obrigação moral para o cientista”. Esses valores morais e normas técnicas na ciência, expressos por prescrições e preferências legitimadas com valores institucionais, são transmitidos pelo exemplo e reforçado por sanções, formando uma “consciência científica” (MERTON, 1974, p.39).

O *ethos* é composto de quatro imperativos: i) universalismo – a impessoalidade na ciência, critérios impessoais pré-estabelecidos; ii)

comunismo ou comunalismo – o conhecimento que se produz é de propriedade coletiva, importância institucional do reconhecimento e da estima como único direito de propriedade, herança comum; iii) desinteresse – integridade como comportamento dos cientistas, inibição de fatores extracientíficos, interesse altruísta pelo benefício da humanidade; e iv) ceticismo organizado – caráter crítico da ciência, mecanismo metodológico e institucional da prova. Alguns outros fatores foram ainda incluídos: originalidade, humildade, dentre outros. Esses imperativos derivam de meta em vista e dos métodos, sendo moralmente obrigatórios, em função de sua eficácia, e também por serem “justos e bons”, criando uma cultura própria dos cientistas (MERTON, 1974, p.41).

A ciência para Merton se desenvolve em diversas estruturas sociais e por meio dos *ethos* científico, o sociólogo procurava prescrever qual contexto institucional favorecia o seu desenvolvimento. Esse novo sistema trazia, o internalismo na explicação da ciência e o deslocamento da sociedade, ampla, para a comunidade, como lembra Zarur (1994).

A unidade de análise Merton consiste nas normas e indivíduos em interação, tendo na comunicação a função de controle social para exercício das normas (ZARUR, 1994). Sua proposta contribui para os estudos do processo de regulação e a maneira como as normas se instituem (VINCK, 2007). Zarur (1994, p.27) sistematiza e resume as contribuições de Merton para o estudo sociológico da ciência:

-identificação da comunidade científica como objeto particular de investigação, explicado por seus processos internos; a descoberta das “normas da ciência”

- a demonstração de que o avanço do conhecimento ocorre pela identificação de novos problemas, e que a comunicação entre cientistas (especialmente por via de publicações) representa um elemento fundamental para a sua organização.

- a identificação do prestígio decorrente do reconhecimento pelos pares como o grande fim da produção científica, e não a recompensa financeira.

- a inauguração do uso de técnicas quantitativas, como por exemplo o número de trabalhos publicados, de trabalhos citados, de trabalhos aprovados por “referees”, e de descobertas importantes. A utilização desses indicadores é

atualmente de extrema importância em política científica e planejamento governamental.

Merton, portanto, engaja a sociologia das ciências no estudo do funcionamento institucional da ciência. A estrutura normativa e os sistemas de recompensa são seus grandes temas (VINCK, 2007). O sistema de recompensas cria uma estratificação por meio da distribuição desigual no seio da comunidade. Merton chamava de o efeito de São Mateus³, o que Vinck (2007) chama de fenômeno de concentração do reconhecimento, tanto em prêmios, nomeações e cargos quanto em revistas e citações.

Essa proposta normativa, no entanto, a princípio, pouco diz sobre a prática científica no contexto da industrialização da ciência, dizendo mais sobre uma “ideologia da ciência” (SANTOS, 1978). Boaventura considera que a “sociologia mertoniana tem com a prática científica uma relação imaginária, pois concebe-a pautada por normas e valores que nada correspondem às realidades do processo de produção científica num contexto de industrialização da ciência” (SANTOS, 1989, p.147).

Nesse sentido, Hagstrom propõe outro modelo explicativo dos vínculos sociais na ciência, no qual o controle social em vez de estar ligado ao sistema normativo está vinculado ao sistema de troca⁴ e de reciprocidade. No lugar do sistema quase-econômico e quase-jurídico de Merton, Hagstrom apresenta um modelo de economia pré-capitalista, como descrito por antropólogos (VINCK, 2007).

Hagstrom (1974) atribui à socialização a produção e adesão de indivíduos aos valores da ciência, que sem pensar, aceitam e incorporam. Assim, “os efeitos da socialização científica são reforçados por um sistema de recrutamento altamente seletivo” (HASTROM, 1974, p.83). A preocupação de Hagstrom, de acordo com Mattedi e Spiess (2010, p.84), “não é mais porque a comunidade se diferenciou (Merton), ou o que é a diferenciação (Kuhn), mas como a comunidade se mantém diferenciada, e desse modo, o seu interesse se desloca para o controle social interno da ciência”.

³ Referência feita ao evangelho de São Mateus para enfatizar a lógica de acumulação do reconhecimento: “Porque àquele que tem, se dará, e terá em abundância; mas àquele que não tem, até aquilo que tem lhe será tirado” (Mateus 13:12)

⁴ Algumas abordagens utilizam a noção de troca na ciência iniciada por Hagstrom com outras nuances, como a sociologia da ciência de Pierre Bourdieu que será vista em seguida.

O destaque à socialização resgata o longo processo de aprendizagem pelo qual os pesquisadores passam, a apreciação do professor ao trabalho do jovem cientista, a pressão do trabalho e estudos por meio de grupos informais e, finalmente, o processo de validação social dos pares, que ocorre por meio da comunicação.

É nesse ponto que o autor analisa a organização da ciência a partir da teoria de troca: os manuscritos submetidos à publicação, as ofertas, e os autores recebendo como recompensas o reconhecimento. Os trabalhos científicos são compreendidos como dádivas e o reconhecimento como cientista a retribuição, encadeando um sistema de reciprocidade cumulativa que beneficia tanto o cientista como a ciência (HAGSTROM, 1982). Pereira (2000, p.78) apresenta a organização:

De fato os autores presenteiam livremente (ou seja, ao mesmo tempo interessada e desinteressadamente) o campo científico com o resultado de suas pesquisas, por meio das publicações especializadas, e não recebem pagamento em troca. Além disso, as comunicações estabelecem, como a troca de dádivas, regras recíprocas de direito e moral. Não se trata evidentemente de contradons do mesmo tipo, mas de deferências e reconhecimentos retribuídos pelos pares-concorrentes ao autor do artigo.

Hagstrom (1982) considera a comunicação da ciência aos periódicos, portanto, como contendo todas as características da dádiva. Em Hagstrom (1974, p. 87) “a organização da ciência consiste numa troca de informações por reconhecimento social”, troca que o próprio autor referenciando Mauss e Malinowski, remete à dádiva, ao kula, e até mesmo ao sacrifício de Durkheim, que é em parte comunhão.

A ciência é analisada sob a perspectiva da troca pré-capitalista, com vista a destacar a construção de um laço social e de valores comuns. Hagstrom (1974) discute, a partir da comunicação científica, a questão do reconhecimento, da prioridade, da escolha de métodos e temas que tragam mais reconhecimento. Discute também a questão das sanções, seja pela não aceitação em periódicos de obras que se desviam das normas, seja pelas recompensas externas, como posições hierárquicas e dinheiro.

Ao afirmar que pela socialização há adesão aos “valores da ciência”, Hagstrom (1974, p.102) indica continuidade do caráter

normativo da ciência. Para o autor, “Os cientistas em geral consideram degradante e pouco decente submeter para publicação originais principalmente com vista a ganhar posições sem realmente haver grande preocupação se o trabalho é lido pelos outros” (HAGSTROM, 1974, p.98).

Santos (1978), no entanto, considera essa fase da sociologia da ciência, uma fase apologética da ciência e do seu modo de produção. O compromisso da ciência com o sistema social e a sua aplicação intensa na guerra, implicou na crise da ciência, na década de 60 (SANTOS, 1978). Essa crise da ciência também significou a contestação da organização, haja vista o monopólio militar-industrial da ciência, e sua industrialização. É nesse momento, lembra Santos (1978, p.19), que “a esmagadora maioria dos cientistas foi submetida a um processo de proletarianização no interior dos laboratórios e centros de investigação [...] a ideologia liberal da autonomia da ciência transformou-se em caricatura amarga aos olhos dos trabalhadores científicos”.

É com a crise que surge a segunda fase da sociologia da ciência, crítica da concepção heroica da ciência, inspirada por Thomas Kuhn (1987). Essa nova corrente relativiza a pretensão ao universalismo nas ciências e começa a se preocupar com o conteúdo da ciência (VINCK, 2007).

Kuhn (1974), ao considerar a educação científica uma iniciação relativamente dogmática e a educação um processo de adesão induzida às regras do jogo, demonstra o dogmatismo nas ciências. Essa perspectiva crítica da ciência denuncia o preconceito e a resistência como parte da continuidade e vitalidade da ciência. Para o autor, “as convicções fortes que existem antes da própria investigação frequentemente aparecem como precondições para o sucesso das ciências” (KUHN, 1974, p.55). Focado no modo como a ciência avança, nos paradigmas e nas revoluções, Kuhn considera que a resistência do cientista à mudança é a defesa do seu modo de vida profissional.

Publicada em 1962, “A Estrutura das Revoluções Científicas”, a dimensão social e a dimensão estritamente científica se fundem no conceito de paradigma. Em Kuhn a unidade de análise passa para os processos formais de conhecimento, iniciando uma perspectiva relativista na sociologia da ciência. A teoria de Kuhn enfatiza que a ciência não cresce de modo cumulativo e seu crescimento não pode ser dado apenas por critérios internos de validação, incluindo novos elementos: o sistema e organização do trabalho científico.

Os pares fazem parte do processo de produção e de validação e a teoria só é posta a prova quando a ciência entra em crise. Quando a

ciência normal está guiando a comunidade por meio de um paradigma há um conjunto de crenças que não é de todo racional.

Segundo Japiassu (2000, p.36), a contribuição principal em torno da obra de Kuhn para a sociologia da ciência está em:

[...] abalar a imagem da ciência, a representação que ela se propunha do mundo. Abalou as colunas do templo da razão. A partir dele, a ciência não pode mais ser descrita como um jogo cujos objetivos seriam perfeitamente claros e se fundiriam na única preocupação de conhecer. As regras às quais obedecem os pesquisadores para evoluir, endossar ou repelir as teorias científicas não são desprovidas de ambiguidade nem partilhadas por todos. Toda decisão científica é influenciada por fatores sociais e inspirada por motivações e objetivos extracientíficos. As certezas do cientista frequentemente são crenças que ele abraça por razões subjetivas. Toda pesquisa científica se situa no interior de quadros intelectuais.

Kuhn (1987) apresenta a importância da comunidade científica como suporte do saber institucionalizado e meio de sujeição dos cientistas às problemáticas dominantes. Esses conceitos são centrais em sua obra sobre sociologia da ciência. Ao tratar das fases da ciência, a normal e a revolucionária, do paradigma, o conceito de comunidade científica se faz presente. É a partir do quadro de análise de Kuhn que se torna indispensável discutir as relações de autoridade e de dependência na comunidade científica, bem como a formação, o treinamento e a socialização do cientista.

A teoria de Kuhn representa para Santos (1978) a segunda fase da sociologia da ciência, na qual o rompimento com a concepção positivista da ciência torna possível investigações orientadas para os sistemas de crenças que presidem o trabalho científico como um todo, para além do erro. Como enfatiza Zarur (1994, p.28), “a “capacidade de persuasão” dos cientistas torna-se um elemento mais importante na afirmação de um novo paradigma do que a “verificação da verdade” do positivismo lógico”.

Ainda na versão positivista, Zarur (1994, p.29) cita De Solla Price⁵ como outra forma de investigação do desenvolvimento científico, empiricista e quantitativa. Nessa concepção, a unidade de análise seria o tamanho da ciência, tem como legado a “reafirmação da dúbia relação entre quantidade de artigos publicados e qualidade de produção científica; o uso do número de citações como critério de avaliação de relevância de um determinado artigo ou ideia”. Esse modelo de análise, baseado em técnicas de contagem de citações para medir influência intelectual, no entanto, essa análise isolada da produtividade representa uma das mais sérias distorções na política científica.

Como um passo definitivo para uma visão relativista, outro historiador da ciência merece destaque: Ben-David⁶ (ZARUR, 1994). Ao comparar universidades em diversos países demonstrou o efeito da forma variável da organização das instituições na produção científica, sendo que cultura e política de cada país foram elementos de influência da forma de organização acadêmica e produção científica. Logo, o tipo de organização acadêmica é colocado como unidade de análise.

Em suma, em Merton a integração interna é normativa, em Hagstrom a integração é competitiva e em Kuhn a integração é cognitiva (MATTEDI; SPIESS, 2010). Essas abordagens consolidaram o conceito de comunidade científica, na medida em que indicaram que havia algo específico neste agrupamento social. Mais que isso, colocaram essa comunidade em análise, procurando compreender os padrões de interação que se impunha na prática científica. Esse padrão de investigação pressupõe que a produção de conhecimento implica a coletividade, a comunidade científica, e que a atividade científica é constituída de pressupostos determinados. Assim,

[...] trata-se da formação e desenvolvimento do papel do cientista e da configuração da organização do trabalho científico, criados pela existência de mecanismos específicos de socialização e transmissão de conhecimento, com base num sistema próprio de controle e reconhecimento social (MATTEDI; SPIESS, 2010, p.88).

⁵Cf. DE SOLLA PRICE, Derek John et al. **Little science, big science... and beyond**. New York: Columbia University Press, 1986.

⁶ Cf. BEN-DAVID, J. **The scientist's role in society: a comparative study**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1971.

As novas sociologias da ciência colocam em perspectiva a comunidade como um conceito dado, procurando compreender esse contexto, como é o caso do campo científico em Bourdieu, os círculos de credibilidade em Latour, as arenas transepistêmicas de Knorr-Cetina⁷. Algumas dessas abordagens serão discutidas nos capítulos que seguem.

2.3 A sociologia da ciência bourdieusiana

Para compreender a sociologia da ciência de Bourdieu, é necessário abordar dois conceitos centrais de sua obra quando toma a ciência como objeto: campo científico e capital científico. Bourdieu coloca a noção de capital simbólico no centro de seu modelo explicativo da ciência (VINCK, 2007). Sua proposta é estruturalista e vincula a capacidade do agente de agir em função de sua posição no campo social ao longo de sua carreira. Ele resgata a troca em Hagstrom, mas agora numa perspectiva de “capitalismo científico”.

Em primeiro lugar, Bourdieu vê a sociedade como composta de diversos campos, diversos espaços. Thiry-Cherques (2006, p.36) afirma que os campos “são mundos, no sentido em que falamos no mundo literário, artístico, político, religioso, científico. São microcosmos autônomos no interior do mundo social”. Para Bourdieu (2004b) o campo científico é um campo social como outro qualquer, sujeito a pressões externas e habitado por tensões.

O campo é um espaço de conflitos, um jogo, uma relação de forças, um “sistema de relações objetivas entre posições adquiridas em lutas anteriores – é o lugar e o espaço de uma luta concorrencial” (BOURDIEU, 1994, p.122). Um campo “com suas relações de força e monopólios, lutas e estratégias, interesses e lucros, no qual todas essas invariantes assumem formas específicas” (BOURDIEU, 1976, p.112). É ao mesmo tempo um lugar – das relações entre indivíduos - e um sistema – de posições dos agentes.

A noção de campo de Bourdieu (2004b, p.67) contesta a ideia de ciência “pura”, uma ficção interessada. Sua noção de campo contrapõe a ideia de “comunidade científica”, para a qual há um objetivo e uma cultura comum entre os cientistas. Considera tal noção ingênua tendo em vista as disputas pelo monopólio de definição dos bens científicos.

⁷ Cf. KNORR-CETINA, K. D. Scientific communities or transepistemic arenas of research? A critique of quasi-economic models of science. **Social studies of science**, v. 12, n. 1, p. 101-130, 1982.

A luta se dá pelos monopólios da autoridade científica e da competência científica concedidas a um agente (BOURDIEU, 1976). Na autoridade leva-se em conta a capacidade técnica e o poder social e na competência científica a capacidade de falar e agir legitimamente no campo. No campo as regras estão elas próprias em jogo (BOURDIEU, 2004a).

Bourdieu (2004b) acrescenta também a necessidade de se considerar as instituições científicas nas análises do campo. Entende que seu funcionamento, composição social, estrutura organizacional, podem influenciar a lógica do campo, assim como as organizações que estruturam as práticas dos agentes e suas interações.

Bourdieu (2004a) considera que tal estrutura das relações objetivas determina o que o agente pode e o que não se pode fazer. As ações são limitadas pela posição que ocupa ou busca na estrutura. É o campo científico que designa a cada agente os problemas políticos e científicos, bem os seus métodos e estratégias, adequadas em função da posição que exerce no campo (BOURDIEU, 1976).

Ampliando a noção de campo científico, Bourdieu (2004b, p.54) expõe que:

A teoria do campo orienta e comanda a investigação empírica. Obriga a formular a questão de saber o que é que se joga nesse campo, o que está em jogo, quais os bens ou as propriedades procuradas e distribuídas ou redistribuídas, e como é que se distribuem, quais são os instrumentos ou as armas que se deve ter para jogar com hipóteses de ganhar e qual é, em cada momento do jogo, a estrutura da distribuição dos bens, ganhos e trunfos, ou seja, do capital específico.

As relações com os pares no campo científico são bastante ambíguas já que os agentes têm “como clientes apenas os seus adversários mais rigorosos, os mais competentes e críticos” (BOURDIEU, 2004b, p.78). São os pares os concorrentes quem tem a capacidade de contribuir com o trabalho e avaliá-lo.

As estratégias no campo científico apresentam sempre duas facetas: i) função puramente científica; ii) “função social no campo, ou seja, em relação aos outros agentes envolvidos no campo” (BOURDIEU, 2004b, p.79). Bourdieu (2004a) considera, portanto, inútil e impossível a distinção entre as determinações propriamente científicas e as sociais das práticas dos agentes, uma vez que a distinção entre os

interesses intrínseco e extrínseco são artificiais. O grau de autonomia de um campo está diretamente relacionado ao grau em que está protegida de intrusões de outros campos.

Dentro deste campo, as relações são centradas na concorrência pelo acúmulo de capital científico e para entender as relações dentro dos campos científicos torna-se importante compreender o conceito de capital científico (BOURDIEU, 2004a). O reconhecimento ganha uma nova noção: agora é um crédito, é possível acumular e investir.

Para Bourdieu (2004b, p.80), “o capital científico funciona como um capital simbólico de reconhecimento”, valendo apenas nos limites do campo, mas podendo ser convertidos em outras espécies de capital. O capital simbólico pode ser considerado “um conjunto de propriedades distintivas que existe na e pela percepção de agentes” que é adquirido pela experiência da estrutura de distribuição de capital (BOURDIEU, 2004b, p.80).

O ato de reconhecimento proporciona mais capital a um agente quanto maior reconhecido for pelos pares. Como impactos, torna um agente mais autônomo quanto mais dotado de capital for (BOURDIEU, 2004b). Acumular capital significa “fazer um “nome”, um nome próprio, um nome conhecido e reconhecido, marca que distingue imediatamente seu portador [...]” (BOURDIEU, 1994, p.132).

Existir cientificamente significa ter «algo mais», segundo as categorias de percepção em vigor no campo, ou seja, para os pares («ter dado um contributo»). E sobressair (positivamente) através de um contributo distintivo. Na troca científica, o cientista dá um «contributo» que lhe é reconhecido por atos de reconhecimento público tais como, nomeadamente, a referência como citação das fontes do conhecimento utilizado (BOURDIEU, 2004b, p.81).

Conforme Bourdieu (2004b), capital simbólico atrai o capital simbólico, e no campo científico fica evidente que “são os mais conhecidos que mais beneficiam dos ganhos simbólicos aparentemente distribuídos em partes iguais entre os signatários nos casos de autorias múltiplas ou de descobertas múltiplas por pessoas de fama desigual” (BOURDIEU, 2004b, p81). Tal capital:

[...] determina a estrutura do campo, ou seja, as relações de força entre os agentes científicos: a

posse de uma quantidade (logo, de uma parte) importante de capital confere poder sobre o campo, portanto, sobre os agentes comparativamente menos dotados de capital (e sobre o requisito de admissão no campo) e comanda a distribuição das hipóteses de lucro (BOURDIEU, 2004b, p. 53).

Bourdieu (1994) afirma que a autoridade científica - o prestígio, o reconhecimento, a celebridade - é uma espécie particular de capital que pode ser acumulado, transmitido e até reconvertido em outras espécies. No campo científico existem duas espécies de capital científico: um está mais relacionado à autoridade propriamente científica e outro ao poder sobre o mundo científico. Um baseia-se em um nome, ou melhor, sobrenome reconhecido, baseado no prestígio, já o outro em ocupar uma posição em instituições no campo científico, seja por meio de coordenação de laboratórios ou departamentos, até o pertencimento comitês e comissões de avaliação.

Cada espécie de capital possui leis de acumulação diferentes. Bourdieu (2004b, p.36) apresenta as diferenças:

O capital científico “puro” adquire-se, principalmente, pelas contribuições reconhecidas ao progresso da ciência, as invenções ou as descobertas (as publicações, especialmente nos órgãos mais seletivos e mais prestigiosos, portanto aptos a conferir prestígio à moda de bancos de crédito simbólico, são o melhor indício); o capital científico da instituição se adquire, essencialmente, por estratégias políticas (específicas) que têm em comum o fato de todas exigirem tempo – participação em comissões, bancas (de teses, de concursos), colóquios mais ou menos convencionais no plano científico, cerimônias, reuniões etc. – de modo que é difícil dizer se, como o professam habitualmente os detentores, suas acumulação é o princípio (a título de compensação) ou o resultado de um menor êxito na acumulação da forma mais específica e mais legítima do capital científico (BOURDIEU, 2004b, p.36)

Outra questão que diferencia os poderes diz respeito ao seu alcance. “Poderes temporais são, sobretudo, nacionais, ou seja, ligados às instituições nacionais, principalmente as que regem a reprodução do corpo dos cientistas - como as Academias, os comitês, as comissões, etc. enquanto o capital científico é mais internacional” (BOURDIEU, 2004b, p.88).

De acordo com Bourdieu (2004b, p.85), não existe escolha científica que não seja também uma “estratégia social de posicionamento orientada para a maximização do lucro específico, indissociavelmente social e científico, dado pelo campo”. Em que consistem essas escolhas científicas? Bourdieu (2004b, p.85) elenca algumas delas: “domínio de investigação, escolha dos métodos utilizados, escolha do lugar de publicação, de publicar rapidamente resultados parcialmente verificados ou tardiamente resultados plenamente controlados”.

Bourdieu dá passos adiante na abordagem sociológica da ciência, teórico-metodologicamente. Propõe uma perspectiva institucional e capitalista da ciência. Na seção seguinte, será introduzida a nova sociologia da ciência, com algumas novas abordagens que redefiniram a análise sociológica da ciência.

2.4 A nova sociologia da ciência

Knorr-Cetina e Mulkay (1983) consideram que o evento mais significativo no estudo social da ciência desde a emergência da sociologia da ciência iniciada por Merton na década de 30, possa ter sido o surgimento de uma genuína sociologia da ciência na década de 70, quando pela primeira vez na história do pensamento sociológico, houve um esforço vigoroso e sistemático em sujeitar o conhecimento científico natural e tecnológico no mesmo exame minucioso. É a partir da década de 70 que a sociologia da ciência se consolida como uma área de especialização e assiste a constituição de novas abordagens, “rompendo-se o predomínio da perspectiva funcionalista neste campo de estudos sociológicos” (PALÁCIOS, 1994, p.177).

Ao analisar simetricamente a ciência, o que interessa para as abordagens é o modo de produção da “crença”, como demonstra Japiassu:

Nem Bloor nem Latour negam que certas crenças sejam verdadeiras e outras falsas. Porque a sociologia da ciência não se pergunta sobre o que determina a verdade, mas sobre o que produz a

crença segundo a qual certas proposições são verdadeiras. Portanto, postulam a igualdade entre crenças, não do ponto de vista de sua verdade, mas do ponto de vista de sua credibilidade (JAPIASSU, 2000, p.46).

Knorr-Cetina e Mulkay (1983) apresentam algumas perspectivas que redefiniram a tradicional preocupação no estudo da ciência e reformularam os problemas centrais, todas sustentadas por um programa detalhado de pesquisa empírica, a qual fundamenta e elabora suas preocupações teóricas. O estudo etnometodológico da ciência, a análise do discurso do que o cientista fala, escreve e retrata, a etnografia do trabalho científico e a sociologia do conhecimento em suas versões “forte” e “fraca”, são alguns dos exemplos.

Além de apontarem para novas perspectivas teóricas, significaram uma nova maneira de analisar a ciência, seja teoricamente, seja empiricamente, como argumenta Pinheiro:

Muito embora estes autores inspirem novas posições acerca do pensamento sobre a produção do conhecimento científico, os trabalhos, em sua maior parte, são de natureza essencialmente teórica ou concentram-se em ciências como a matemática, física ou química (a exemplo do Programa Forte) e levam a discussões que ainda concentram-se no estabelecimento da crítica, da consolidação do conhecimento e destes programas, e na formação de um debate para a sua aplicação no campo do conhecimento. Para a Sociologia da Ciência, tais correntes ajudam a compreender os rumos que podem ser tomados nos estudos, a exemplo do trabalho desenvolvido por Bruno Latour, que tem inspirado diversas outras contribuições para o campo nos últimos anos (PINHEIRO, 2013, p.33).

Enquanto a sociologia da ciência tradicional se limitava ao entorno da ciência sem colocar em questão o núcleo duro, considerado papel da filosofia da ciência, analisando os quadros institucionais e os desvios, surge uma nova sociologia da ciência. A nova sociologia da ciência aponta para o núcleo duro das ciências e “exibe sua incompatibilidade de princípio com abordagens anteriores em nome do fato de que o processo de pesquisa é relativo (Programa Forte) ou

contingente (programe construtivista)” (VINCK, 2007, p.166). No entanto, essa nova sociologia não é homogênea e é, inclusive, fonte de muitos debates. Serão abordadas as principais correntes nas seções seguintes.

2.4.1 Estudos contemporâneos: relativismos

A “onda relativista”, como chama Japiassu (2000, p.23), refere-se ao modo de pensamento no qual as teorias científicas são apenas construções que repousam em pressupostos arbitrários, um “modo de conhecimento tributário de paixões sociais ou de convicções religiosas”. Por meio dessa visão relativista, a ciência é apenas um construto particular de uma determinada sociedade.

Enquanto para o racionalismo, visão universalista da ciência, o consenso se explica pelo valor empírico-lógico da prova e o não-consenso por fatores exteriores, para o relativismo não há razão universal. Portanto, sendo toda prova relativa, todo consenso é social (JAPIASSU, 2000).

A ciência como um consenso social tem suas origens em Kuhn. O autor contribui com o relativismo através o conceito de comunidade, para o qual o julgamento de validade das teorias por meio dos paradigmas. No entanto, a racionalidade científica dependia apenas da razão pura. Segundo Japiassu (2000, p.35):

Com a noção de paradigma, os sociólogos começam a perceber que os próprios *conteúdos* das ciências são estruturados em torno de projetos, preconceitos e condicionamentos sociais. O que se evidencia é o aspecto institucional desses conteúdos. Contudo, num primeiro momento, os sociólogos se interessam pela influência dos fenômenos sociais sobre o paradigma e as práticas científicas. Mas preservando, como uma ideia reguladora, a existência de um núcleo duro das ciências: no cerne mesmo do trabalho científico há elementos que representam uma objetividade absoluta, mesmo que, na periferia, possamos perceber os condicionamentos das disciplinas e sua relatividade histórica.

As abordagens relativistas da ciência incluem o conteúdo da ciência como elemento de suas análises. Os próprios conteúdos

aparecem como atividades humanas e se passa a examinar as práticas que tiveram “razão” e os que erraram (JAPIASSU, 2000). Enquanto para a sociologia do conhecimento clássica, o conteúdo da ideologia poderia estar relacionado a fatores do contexto sociocultural, mas a ciência, positivista, era sacralizada. Mais especificamente, o papel do contexto social era utilizado por Mannheim apenas para explicar teorias falsas, sendo o conteúdo verdadeiro fruto de método, de observação e de experimentação sólidos (JAPIASSU, 2000).

O relativismo crítico da ideologia dominante volta-se para a própria ciência (JAPIASSU, 2000). E a corrente relativista mais influente e, ao mesmo tempo radical, é o Programa Forte enunciado por Bloor em 1976 em *Knowledge and social imagery*. Enquanto até então a sociologia da ciência era a sociologia do erro, a saber, que tratava dos elementos que distorceriam o conhecimento científico, é a partir do Programa Forte que “a própria ciência e sua objetividade que se tornam objetos de análise social” (MONTEIRO, 2012, p. 141).

É na Escola de Edimburgo, com o relativismo de Bloor e Barnes, que a ciência passa a ser entendida como um consenso compartilhado por um grupo de indivíduos (ZARUR, 1994). Para a abordagem, a tese principal é o conhecimento como fato socialmente determinado (JAPIASSU, 2000). Passam a aplicar teses da sociologia do conhecimento às ciências ditas duras, naturais e formais (GOMES, 2010).

Intitulado Programa Forte por considerar as análises tradicionais em sociologia do conhecimento fraco, na medida em que se recusam a explicar a ciência natural de forma simétrica, da mesma forma que conhecimentos ordinários (PELS, 1996). Os defensores de uma sociologia do conhecimento científico rejeitam a ideia de um *ethos* científico único e a compreensão da ciência a partir de normas gerais. Apontam também que a análise sociológica da ciência deve centrar-se no ator, nas práticas empiricamente observáveis, não mais em normas e regras globais, como queria a sociologia da ciência de Merton (JAPIASSU, 2000).

Bloor (2009) propõe quatro princípios: i) causalidade – deve procurar as razões, as causas, que subjazem às descobertas científicas; ii) simetria – o conhecimento deve ser explicado socialmente e ideologicamente seja ele verdadeiro ou falso; iii) imparcialidade – não cabe ao sociólogo do conhecimento científico o julgamento do conhecimento em questão; iv) reflexividade – deve poder aplicar a si mesma os argumentos que usa para explicar a ciência (BLOOR, 2009; JAPIASSU, 2000). A partir desses princípios concebem que:

Todo conhecimento é relativo à situação local dos pensadores que o produziram: as ideias e conjecturas que são capazes de conceber; os problemas que os afligem; o jogo entre os pressupostos e as críticas em seu ambiente; seus propósitos e objetivos; as experiências que têm e os padrões e significados que aplicam (BLOOR, 2009, p.238).

De acordo com Latour e Woolgar (1997), o Programa Forte é triplamente forte: fortemente crítico, fortemente criticado e fortemente criticável. Japiassu (2000, p.47) critica a perspectiva de construção social do conhecimento pelo empreendimento relativista: “se nem a natureza nem a lógica podem explicar o consenso, apenas a sociedade, não ficam as produções científicas reduzidas a meras construções sociais? Para explicar as ciências, os relativistas fazem apelo a elementos sociais tratados sem relativismo”.

Mas a principal crítica ao Programa Forte é fruto da sua perspectiva causal, tipicamente dedutivista, em uma teoria que se apresenta indutivista⁸. A causalidade é o foco da maior parte dos adversários dessa abordagem. Ao propor uma teoria universal, constitui-se uma sociologia que se assemelha ao estudo das ciências naturais, aliando simetria e imparcialidade com o objetivo de generalidade máxima: todos os tipos de conhecimento (GOMES, 2010). Segundo Palácios (1994, p.180), as razões para a crítica por parte de disciplinas que também tem como objeto a cognição humana, é que “adoram o mesmo “idioma causal” que supostamente caracteriza todo empreendimento científico”. E, finalmente, pondera:

O que realmente interessa é sabermos o que a existência da ciência nos ensina sobre a sociedade que a tornou possível. A esta posição, devemos contrapor aos relativistas: afirmamos a existência de verdades de credibilidades potencialmente transcendentais em relação às variabilidades históricas e culturais; e contrariamente aos racionalistas, defendemos a necessidade de historicizarmos e particularizarmos a Razão, em vez de fazermos dela um absoluto ou algo transcendente (PALÁCIOS, 1994, p.66)

⁸ LAUDAN, Larry. **Progress and its problems: Towards a theory of scientific growth**. Univ of California Press, 1978.

Outra escola relativista que merece nota é a de Bath, o programa empírico do relativismo de Collins, também conhecido pela sigla EPOR – *Empirical Programme of Relativism*. O interesse dessa abordagem está nas controvérsias na ciência e como elas se resolvem. Propõe-se uma análise microssociológica centrada sobre a construção contemporânea da ciência. Estudam as controvérsias e as negociações que explicam a produção de conhecimento (VINCK, 2007).

Como princípios básicos da abordagem: i) tratamento simétrico para explicar crenças, uma herança do Programa Forte; ii) identificação de regras tácitas presentes na atividade científica, como herança de Kuhn; iii) mecanismos de encerramento das controvérsias e sua relação ao contexto social (VINCK, 2007). O encerramento pode se dar por diversas formas, entre elas a perda de interesse pela disputa ou a conversão a outra corrente, por exemplo. São elementos importantes para a abordagem empírica: experimentos, replicações, controvérsias, negociações e consenso.

Enquanto para o Programa Forte o objetivo está em advogar a existência de princípios metodológicos gerais, no programa empírico distinguem-se três etapas: i) mostrar que há flexibilidade interpretativa nas produções científicas e que se apenas uma se impõe é intermediada pelo consenso social; ii) descrever os mecanismos sociais que limitam tal flexibilidade e a construção do consenso explicando o encerramento das controvérsias; iii) relacionar mecanismos de encerramento ao contexto, ou seja, como o método científico conduz resultados diferentes relacionados às estruturas sociais e políticas (JAPIASSU, 2000; VINCK, 2007). Nesse último ponto, analisam o porquê da escolha de uma interpretação, que passa pela análise dos grupos sociais envolvidos em meio às controvérsias. Os grupos, as redes a que recorrem quando em meio às disputas e a maneira como negociam o consenso são elementos que a abordagem traz à sociologia da ciência.

Na próxima seção, algumas das abordagens etnográficas no estudo sociológico da ciência serão brevemente analisadas.

2.4.2 Estudos contemporâneos: abordagens etnográficas

Bloor e Barnes trouxeram o caráter antropológico para a sociologia da ciência, no entanto é com *La vie de laboratoire* de Latour e Wolgar em 1979, *The Manufacture of Knowledge* de Knorr-Cetina de 1981 e *Art and artefact in laboratory science* de Lynch de 1981, que se cria uma antropologia das ciências.

Em *Vida de Laboratório*, Latour e Wolgar analisam os fatos, crenças, mitos e gestos dos pesquisadores de um laboratório, do mesmo modo que um antropólogo enfrenta uma tribo que ele ignora hábitos e costumes. No ensaio sobre a natureza construtivista e contextual da ciência, Knorr-Cetina observa uma equipe de pesquisadores a fim de restituir a cadeia de decisões e de negociações associadas ao trabalho de pesquisa, sublinhando o caráter local da prática científica. A obra de Lynch, a partir de uma observação em um laboratório, remarca conversas e práticas científicas (DUBOIS, 2001).

Os primeiros estudos a utilizar a perspectiva antropológica para análise da ciência centram-se no laboratório, como espaço privilegiado da pesquisa e como conceito para a compreensão da noção de construção social. A segunda onda de estudos etnográficos preocupa-se com o contexto que permeia o laboratório (HESS, 2001 apud MONTEIRO, 2012). O laboratório passa a ser privilegiado nesses estudos, com uma abordagem que leva em conta o contexto imediato da atividade científica, como o ambiente, os equipamentos, as redes de poder (ZARUR, 1994). Monteiro (2012, p.142) enfatiza os pontos focais das escolas inspiradas pelo método etnográfico: processualidade, indeterminação, atenção ao caráter contextual da ciência.

As abordagens etnográficas da prática científica colaboraram para abrir a caixa preta da ciência, o seu modo de produção, as vezes obscuro e “sagrado” nas sociedades ocidentais contemporâneas. Dentre as inovações, Knorr-Cetina (1983) elenca as abordagens construtivistas do conhecimento científico, em oposição ao caráter descritivo da produção do conhecimento, e o destaque para o tempo-espaço, o contexto, no qual se insere a prática científica. Acusa-se a teoria mertoniana de ter deixado de fora do foco de análise aspectos relacionados ao trabalho do cientista (KNORR-CETINA, 1991).

O grupo socioconstrutivista se orienta, assim, pela descrição da diversidade de práticas científicas, estudadas *in loco*. Esse grupo desenvolve uma interpretação radical da ideia de interdependência na prática ciência, que percebe a indistinção entre dimensões técnicas, sociais, econômicas e cognitivas (DUBOIS, 2001). Para eles a descrição é mais importante que a explicação, já que se pretende demonstrar como se constrói socialmente os fatos científicos por meio da descrição das práticas.

As práticas são apresentadas como elementos chave para conceber o contexto a partir do qual os resultados científicos obtêm significação e aplicação. Dubois (2001) argumenta que o grupo é caracterizado por uma abordagem “hiperempírica”, relativização

importante, acento na interdependência dos fatores observados, e pequena atenção ao papel das políticas científicas ou às consequências sociais da ciência.

Serão destacadas as noções principais da obra de Latour e Woolgar, que marca esse grupo. Vida de laboratório resgata para os estudos das ciências e das técnicas os estudos etnográficos para restituir a dimensão cultural das práticas científicas. Os autores pesquisam as características dos fenômenos culturais em laboratório: crenças, hábitos, tradições orais, seus mitos. A ciência contemporânea é colocada em análise como os próprios cientistas fazem com tribos e comunidades. O que Kuhn chamava de paradigma é analisado pelos autores pela perspectiva cultural da antropologia, sendo uma maneira de ver o mundo e também um modo de organização social. É a perspectiva sociocognitiva de Kuhn que possibilita essa análise (DUBOIS, 2001).

Com Vida de Laboratório, Latour e Woolgar (1997) questionam a produção dos fatos científicos por meio do cotidiano científico. Analisam o espaço científico com um olhar etnográfico, levando em conta as dinâmicas dentro de um laboratório de pesquisa, enfatizando inclusive os artefatos, os objetos, para compor os elementos de análise. Os autores se recusam a aceitar a diferença entre o que emerge do social e o que emerge da técnica, se afastam de qualquer distinção entre fatos e artefatos. Posicionam-se, inclusive, a favor da suspensão de distinções entre senso comum e raciocínio científico, defendem que a maneira pela qual os pesquisadores se definem enquanto indivíduos é resultado de conflitos de apropriação ocorridos no contexto de laboratório (LATOUR; WOOLGAR, 1997).

Ao levantar nossa bibliografia, percebemos que não havia um único livro, nem mesmo um único artigo que descrevesse a prática científica de primeira mão, independentemente do que os próprios cientistas pudessem dizer, e que fosse simétrico em suas explicações, redefinindo também as noções vagas das ciências humanas [...] Para dar independência às análises da ciência é necessário, pois, não se basear unicamente no que os pesquisadores e descobridores dizem de si mesmos (LATOUR; WOOLGAR, 1997, p.18-19)

Latour e Woolgar (1997, p.21) reconhecem o passo dado pelos relativistas na história da sociologia da ciência e destacam o sociólogo da controvérsia, de Collins, para o qual “cumpre estudar a ciência atual, a que esta sendo feita em meio a toda controvérsia”. No entanto,

ressaltam que a proposta incorre no mesmo erro dos historiados da ciência quando prendem-se a documentos em vez de ir diretamente ao campo. Propõem, desse modo, a etnometodologia, a qual torna o ator e a prática os únicos sociólogos competentes, e a reflexividade.

Um dos desafios de se fazer etnografia do laboratório é que, diferentemente de tribos indígenas, elas não estão delimitadas territorialmente, ficar em um ponto da rede é um limite do estudo. O segundo limite do estudo é tratar de construção de fatos científicos, estudos empíricos, e não de teorias. O terceiro, por fim, é que não se reconstrói o mundo interior, o vivido pelo pesquisador, deixando de lado o elemento pessoal, limitando-se ao laboratório, às redes.

Descrevem da seguinte forma a “atmosfera” do funcionamento de um laboratório:

Em um laboratório em funcionamento, a atmosfera reinante e a de urna permanente excitação em torno de novos enunciados, de novas provas e do âmbito de validade desses enunciados, da construção de instrumentos, da conversão da credibilidade e de seu reinvestimento [...] É claro que esse tipo de tensão vigora em qualquer unidade de produção. O caráter específico que ela assume no laboratório e que força os pesquisadores a se tomarem confiáveis. Por um lado, eles devem cumprir as mesmas obrigações a que esta submetido um empregado a quem constantemente se pede para prestar contas sobre o dinheiro que lhe foi adiantado. Por causa desse duplo sistema de pressões, nossos pesquisadores ficam presos a seu laboratório. [...] É possível explicar seu comportamento em termos de “normas”, de método científico ou de busca de reconhecimento, mas isso é supérfluo. São tamanhas as forças econômicas que cercam o pesquisador, a um só tempo capitalista independente e empregado, que só torna possível prendê-lo solidamente nessa posição, de modo a extrair dele um fato igualmente sólido (LATOURET; WOOLGAR, 1998, p.263)

As normas podem esboçar as grandes tendências de comportamento, na melhor das hipóteses para os autores, no entanto a explicação do cientista de sua ação por meio de analogias econômicas aponta a impossibilidade de se explicar a ciência apenas baseada em

normas sociais. Para Latour e Woolgar (1997, p.211): “parece que eles assumem um modelo de seu próprio comportamento que não faz qualquer distinção entre fatores internos e externos”. Os planos dos pesquisadores para os autores levam em conta: financiamento; retorno; políticas de financiamento do Estado; publicação; aceitação.

Latour e Woolgar (1997, p.207) questionam: “por que os pesquisadores são levados a operar inscritores, a escrever artigos, a construir objetos e a ocupar diferentes posições?” Para os autores, as normas explicam simplesmente grandes tendências de comportamentos, mas está longe de possibilitar a compreensão da ciência e dos pesquisadores que a fazem. Para eles as noções de reconhecimento até então são limitadas e não atingem o conteúdo da ciência:

Nem Bourdieu nem Hagstrom ajudam-nos a compreender por que os pesquisadores tem interesse em ler os escritos dos outros. A maneira que Bourdieu e Hagstrom tern de encarar os modelos econômicos, que vem, respectivamente, das economias capitalista e pré-capitalista, não permite que se leve em consideração a demanda (LATOURE; WOOLGAR, 1997, p.231)

Um dos elementos importantes da análise dos autores é a noção da credibilidade. Mais uma vez a sociologia da ciência se põe a questão do reconhecimento. O crédito possui algumas características para os autores é: uma mercadoria que se pode trocar no meio acadêmico; pode ser dividido; pode ser roubado; pode ser acumulado ou desperdiçado. Ao mesmo tempo, Latour e Woolgar (1997) afirmam que a ênfase demasiada no crédito para explicar a ação dos cientistas leva a uma excessiva simplificação, já que paradoxalmente em certas ocasiões citam, em outras nunca o fazem, principalmente ao tratar dos dados e do futuro. Isso está relacionado ao acúmulo de credibilidade que o pesquisador procura:

O ponto de partida de uma carreira científica – como se vê – implica uma série de decisões pelas quais cada um constitui progressivamente seu próprio estoque de referências. Essas referências irão servir para os outros avaliarem o que poderá ser investido [...] (LATOURE; WOOLGAR, 1997, p.215).

Os autores da vida de laboratório reconhecem que o crédito não representa apenas reconhecimento, e representa um modelo econômico integrado de produção de fatos. Para eles o reconhecimento não é a instância última da atividade científica, mas faz parte de um investimento em credibilidade. Enquanto para eles a noção de crédito-reconhecimento está relacionada ao prestígio pelos pares referente ao passado, o crédito-credibilidade está relacionado ao presente, à capacidade de poder praticar a ciência e a explicação baseada apenas no reconhecimento estaria a quem da realidade citando a referência de um pesquisador:

Se restringirmos a motivação para a ciência à busca de um reconhecimento, o caso de Dietrich seria evidentemente o relato de um fracasso. Depois de ter investido por dez anos, ele permanecia praticamente desconhecido: seu nome foi citado menos de oito vezes por ano; ele não recebeu qualquer prêmio e fez poucos amigos. Mas se entendemos a noção de crédito à noção de credibilidade, descobrimos então um caso exemplar de sucesso na carreira. Dietrich tem boas referências, produz dados confiáveis usando dois tipos de métodos e atualmente trabalha em uma área nova importante, em uma instituição que dispõe de meios gigantescos. Se, do ponto de vista da busca de reconhecimento, a carreira dele é pouco invejável, do ponto de vista do investimento de credibilidade, sua carreira foi um magnífico sucesso. (LATOUR; WOOLGAR, 1997, p.220).

Essa noção de credibilidade resgata a conexão entre os fatores internos e externos na ciência, os financiamentos e as instituições. Coloca no mesmo nível as teorias epistemológicas, as estratégias de investimento, os sistemas de reconhecimento científico e o próprio ensino. A teoria repousa na observação de que os cientistas descrevem seus comportamentos referindo-se frequentemente às analogias econômicas – “investir rápido em temas”, “render artigos”, “receber o crédito”- aos números, às direções a tomar e à sua própria carreira, sendo possível perceber que não distinguem no modelo de seu próprio comportamento entre fatores internos e externos (DUBOIS, 2001). Apresentam um ciclo de credibilidade, conforme a Figura 1.

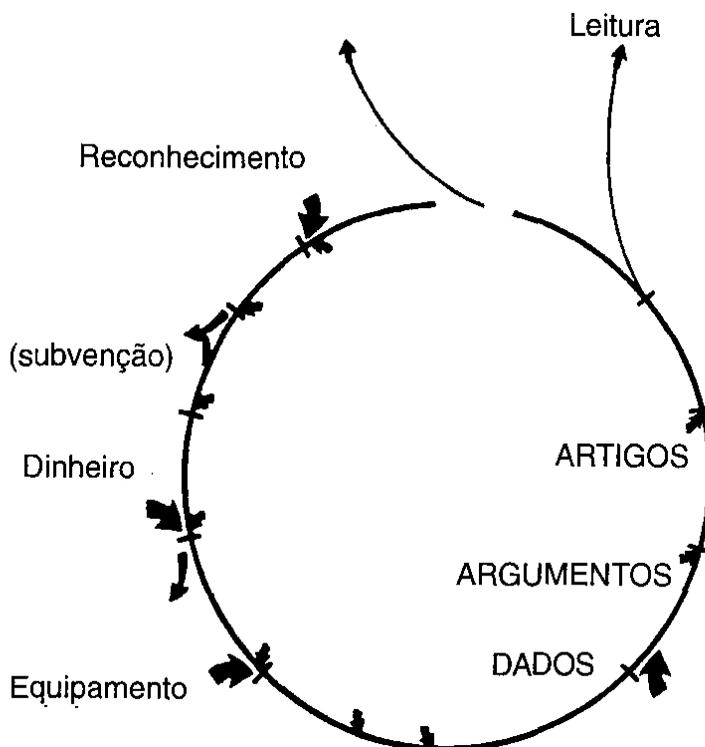


Figura 1: Ciclo de conversão de capital na área científica
 Fonte: Latour e Woolgar (1997, p.225).

A credibilidade para eles está relacionada a um ciclo de investimento de capital. E o sucesso do “investimento científico” está em função da rapidez que oferece a conversão de credibilidade e, conseqüentemente, progressão no ciclo (LATOUR; WOOLGAR, 1997). Aproxima-se, assim, com a postura do capitalista:

[...]o comportamento dos pesquisadores é marcado pela notável proximidade com o de um investidor capitalista: é preciso que ele tenha acumulado previamente um estoque de credibilidade. Quanto maior é esse estoque, maiores serão os lucros que o investidor recolherá, aumentando, assim, um capital em constante aumento (LATOUR; WOOLGAR, 1997, p.219).

Como um ciclo único, pouco importam as motivações do cientista para o modelo de interpretação de comportamentos em laboratório, já que seja qual for a seção do ciclo privilegiada, deverá passar pelas outras: “a noção de credibilidade torna possível a conversão entre dinheiro, dados, prestígio, referências, áreas dos problemas tratados, argumentos, artigos, etc.” (LATOURE; WOOLGAR, 1997, p. 224). Os termos presentes no ciclo admitem diferentes perspectivas, das econômicas às epistemológicas. De acordo com os autores:

Em lugar de buscar explicações *ad hoc*, é melhor supor que a motivação dos pesquisadores não se reduz ao crédito que eles podem obter com seus trabalhos. Se, por exemplo, nossos interlocutores dizem ter escolhido certo método porque ele produz dados confiáveis, a menção à confiabilidade deve ser considerada uma forma disfarçada de busca de crédito? (LATOURE; WOOLGAR, 1998, p.214)

A produção de dados confiáveis é um meio de ativar o ciclo de credibilidade e de pôr em movimento o “comércio da ciência”. Nesse comércio, o objetivo está em alargar e acelerar o ciclo de credibilidade como um todo, no qual as motivações são diversas. Assim, “não é surpreendente, pois, que um pesquisador avalie ao mesmo tempo a qualidade dos dados, o nível do público e sua própria estratégia de carreira” ao optar por determinada pesquisa (LATOURE; WOOLGAR, 1997, p.223).

Latour e Woolgar (1997) afirmam que o reconhecimento, assim como a credibilidade, tem sua origem essencialmente nos comentários que os pesquisadores fazem sobre seus pares. Em laboratório verificaram que os pares não fazem distinção entre os pesquisadores como pessoas e suas afirmações científicas, assim como os comentários indicam a credibilidade que se pode depositar nas afirmações do pesquisador, sendo que a outorga de reconhecimento é apreciada marginalmente.

Assim, a formação, as instituições, as proposições que o pesquisador faz atuam na sua credibilidade e ela é analisada pelos pares para utilizar a pesquisa e pela estrutura do campo para as conversões que ao pesquisador for possível comprar com o crédito que acumulou. Aqui explica-se o porquê de se interessar pelos artigos dos pares: “os pesquisadores interessam-se pelos outros, não porque são obrigados a isso por um sistema especial de normas de reconhecimento dos trabalhos

alheios, mas porque cada um tem necessidade do outro para aumentar sua própria produção de informação confiável” (LATOURE; WOOLGAR, 1997, p. 227).

Dessa maneira, o motor da atividade social para Hagstrom era a dádiva, para Bourdieu o lucro e para Latour e Woolgar a credibilidade. Enquanto até então tratava-se apenas da oferta de credibilidade, Latour e Woolgar (1997) apontam para a demanda de credibilidade no campo e esse modelo independe das motivações psicológicas dos pesquisadores, já que acomoda uma grande variedade delas. Um investimento bem sucedido nesse modelo é explicado:

O sinal de um investimento bem-sucedido para um pesquisador pode ser, por exemplo, o número de telefonemas recebidos, a aceitação de seus artigos, o interesse que os outros demonstram pelo seu trabalho, o fato de que ele seja mais facilmente acreditado ou ouvido com maior atenção, que lhe proponham melhores ocupações, que seus testes dêem resultados, que seus dados se acumulem de maneira mais confiável e formem um conjunto mais digno de crédito [...] O que se “compra” é a *capacidade* do cientista produzir informações no futuro (LATOURE; WOOLGAR, 1997, p.233)

A próxima seção tratará das organizações que regem a atividade de pesquisa no contexto dos laboratórios, e, também, dos pesquisadores isolados, a qual ocorre pelas organizações.

2.5 Organizações do campo científico

É necessário lembrar que o contexto em que a produção científica ocorre é cercado de instituições que definem prioridades e objetivos, distribuem recursos, definem as regras de funcionamento, e, também, organizam a prática científica (VINCK, 2007). “A pesquisa é regida por uma diversidade de instâncias”, muitas vezes deixadas de lado e negligenciadas nas análises (VINCK, 2007, p.106).

Le conglomérat des organisations en sciences est profondément hétérogène. On y trouve: des universités et des organismes de recherche, des laboratoires, des agences gouvernementales et des

conseils de la recherche, des fondations, des grands équipements et des plateformes technologiques, de petites entreprises de recherche et des sociétés savantes, des éditeurs scientifiques et des comités de rédaction. Comprende le fonctionnement des sciences suppose de passer aussi par l'analyse de ces multiples instances (VINCK, 2007, p.93).

Vinck (2007) destaca algumas organizações e suas funções, para as quais o olhar sociológico da ciência deveria se concentrar. Dentre elas, o autor francês cita as agências, os conselhos de pesquisa, as fundações e os programas como atores estruturantes da pesquisa. É necessário, portanto, ao analisar a ciência compreender que a prática científica, independente da abordagem de sociologia da ciência elegida - seja ela vista como determinada por condicionantes externos, por normas ou em laboratório -, tem em seu contexto as organizações que dão suporte e lugar a essa prática, sendo, assim, necessário descrever seu papel. “La notion d’organisation est distincte de celle d’institution, mais toute organisation a des ancrages institutionnels” (VINCK, 2007, p.93).

Esses atores do campo científico afetam as dinâmicas de pesquisa por meio da alocação de recursos e dos processos e programas que eles empreendem: as agências, os conselhos, as fundações e os programas (VINCK, 2007).

As agências são organizações encarregadas de organizar e dar apoio à pesquisa. São agências de meios e de classificação. No caso francês, o autor cita o Centro Nacional de Pesquisa Científica (CNRS). No caso brasileiro pode-se citar as agências de apoio como CAPES, CNPq.

Os conselhos de pesquisa também se encarregam de apoiar a pesquisa, como é o caso citado por Vinck do *National Research Council* britânico ou pelos fundos nacionais, a exemplo da Bélgica, *Fonds National de la Recherche Scientifique*. Estes conselhos alocam recursos de pesquisa aos pesquisadores ou equipes em função da excelência dos projetos submetidos, avaliados por pares. No caso brasileiro pode-se citar o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

As Fundações privadas ou públicas tem o papel de apoiar a pesquisa como os conselhos de pesquisa ou as agências. Vinck (2007) destaca o caso das fundações privadas, Ford, Rockefeller, Volkswagen, além da *Fondation Européenne de la Science* (ESF), composto por agências e organismos governamentais dos países membros.

Além disso, Vinck (2007) cita o papel dos programas, que são modos de intervenção na pesquisa visando estruturar dinâmicas por meio de ações e iniciativas. Esses programas podem ser geridos por agências, fundações, serviço público, podendo ser ligados a acordos interministeriais ou intergovernamentais (VINCK, 2007).

O campo científico é composto, portanto, por comunidades profissionais ou disciplinares, regimes de pesquisa, mas também por organizações diversas, e ao mesmo tempo se apoiam umas nas outras (*enchevêtrement*). A estrutura organizacional, as organizações que compõem o campo científico composto, afeta as realizações científicas e técnicas (VINCK, 2007).

Além das funções das instituições já destacadas por Vinck (2007), como definição de prioridades e objetivos, Musselin (2014) destaca a questão da mensuração da performance científica.

La science est, de plus en plus, une affaire d'organisation et de dynamique collective, internationale. La notion de politique scientifique, elle-même, change. De l'idée de planification, elle passe aux questions du développement, renouvellement et évaluation du potentiel scientifique et de l'infrastructure de recherche. Dans ce contexte, le chercheur de base n'est plus seulement celui qui maîtrise un savoir et met en oeuvre la bonne méthode scientifique. Il n'est plus le savant revendiquant une autonomie individuelle. Le chercheur moderne travaille en équipe, au sein d'un laboratoire et dans des réseaux, sur des projets qu'il apprend à organiser et à gérer (VINCK, 2007, p.23).

Essa discussão traz também necessidade de se discutir a questão da regulação e creditações, engendradas por agências estatais, como as citadas por Vinck, e também agências internacionais, sem a função de financiamento, mas com a função de classificação. Na seção seguinte será discutido o papel da regulação e das creditações no campo científico, dando destaque a essas instituições.

2.6 Regulação e creditação

As definições de creditação foram se alterando historicamente, sendo inicialmente um dispositivo usado pelas universidades para

convencer outras instituições que seus estudantes e cursos deveriam ser aceitos. Posteriormente, a noção é progressivamente alterada para a capacidade da instituição em oferecer seus programas (LEJEUNE, 2011). O termo pode descrever o processo de obtenção de autorização para conduzir programas reconhecidos pelo Estado ou outra autoridade ou a obtenção de um selo de qualidade que guie estudantes e acadêmicos (NIGSCH; SCHENKER-WICKI, 2012).

Atualmente, a acreditação está ligada ao processo de atribuir uma decisão de um selo de qualidade em relação a critérios específicos, podendo ter como foco o insumo, o processo, a saída, ou qualquer combinação destes critérios (LEJEUNE, 2011). Tal definição de acreditação envolve a autorização para conduzir programas reconhecidos pelo estado, no caso da pós-graduação brasileira figurado pela CAPES, ou obtenção de um selo de qualidade, que envolve tanto o conceito CAPES dos programas, quanto outros processos de creditações, como os internacionais.

Quando se refere à autorização para condução de programas, no Brasil, a pós-graduação obedece ao modelo da CAPES. O sistema de avaliação foi implementado em 1976. A partir da avaliação dos seguintes critérios: Produção Técnica; Teses e Dissertações; Produção Bibliográfica; Disciplinas; Produção Artística; Corpo Docente, Vínculo Formação; Proposta do Programa; Linhas de Pesquisa; Projetos de Pesquisa; Docente Produção; Docente Atuação, o resultado é a atribuição de nota na escala de 1 a 7. As principais características do modelo são: a unidade de análise são os programas, sendo possível comparar programas da mesma área de conhecimento; os dados coletados tratam especialmente de recursos humanos e produção científica; indicadores principalmente de natureza quantitativa; a avaliação é trienal com monitoramentos anuais.

O sistema brasileiro de pós-graduação vem se modificando desde 1976 e seu sistema de avaliação influencia no desenvolvimento de programas, sendo o principal direcionador estratégico (MACCARI; LIMA; RICCIO, 2009). Maccari, Lima e Riccio (2009) apontam para a influência dos sistemas de avaliação, a partir da visão dos coordenadores de programas participantes da pesquisa, nos seguintes aspectos: direcionador estratégico de programas, esforços para qualidade, produtividade e inserção social.

Nesse sentido, “as pressões advindas da avaliação podem gerar mudanças nos comportamentos organizacionais e na gestão das IES, haja vista que elas introduzem regras internas que se vão articulando aos

sistemas internos, podendo ou não alterar a arquitetura institucional” (INEP, 2006 apud MACCARI; LIMA; RICCIO, 2009, p.72).

No Brasil, os documentos oficiais utilizam os seguintes termos ao se referir a esse modelo: regulação, supervisão e avaliação (ALMEIDA JUNIOR; CATANI, 2009). O termo regulação representa, nesse sentido:

[...] o conjunto de processos e atos para a autorização do funcionamento, reconhecimento de programas e credenciamento das instituições, supervisão diz respeito à conformidade da oferta com a legalidade e a avaliação representa o processo de melhoria e é a base da regulação e supervisão (ALMEIDA JUNIOR; CATANI, 2009, p. 576).

Sguissardi (2006, p.76) afirma que “o “Modelo CAPES de Avaliação” se caracteriza muito mais como um conjunto de procedimentos e de ações de regulação e controle para acreditação ou garantia pública de qualidade no interesse do Estado e também da sociedade”. Para o autor, esse modelo possui:

[...] alto poder indutor de homogeneidade, se não de uniformidade e conformismo, em oposição à ideia de universidade e de programa, e de formas defensivas de avaliação, seja no fornecimento de dados, seja na sua autoanálise para constar do Banco de Dados, seja na eleição dos aspectos prioritários a serem aperfeiçoados. E este modo de proceder defensivo dos Programas no processo do “Modelo CAPES de Avaliação” é mais uma prova contundente de que não se está diante de um modelo de avaliação educativa ou diagnóstico-formativa (SGUISSARDI, 2006, p.78)

Esse modelo de avaliação em questão, regulador da pós-graduação nacional, traduz, assim como as ações da CAPES como um todo, “as políticas de pós-graduação priorizadas em cada conjuntura político econômica predominantes em cada governo, ancoradas em específicas concepções de desenvolvimento, do papel da universidade e do conhecimento, da ciência e da tecnologia”(SGUISSARDI, 2006, p.78).

Sguissardi (2006, p.79) explica como a academia nacional abriu mão da autonomia pelo direcionamento da qualidade, reforçando o caráter regulatório do Estado:

Dada a tradição da universidade brasileira de falta de autonomia em relação ao Estado e, portanto, também de ausência de cultura de avaliação e auto-avaliação institucional e porque sempre se ateu a responder a demandas externas, estatais, de avaliação, a relação da comunidade acadêmica da pós-graduação com o “Modelo CAPES de Avaliação” é de profunda ambiguidade. Ao mesmo tempo em que o reconhece como legítimo, o teme.

Portanto, na realidade nacional o termo utilizado para tratar das políticas da CAPES e seu modelo de avaliação, está relacionado à regulação. Almeida Junior e Catani (2009, p.562) lembram que:

A palavra acreditação não existe em português. Recentemente, vem sendo utilizada no Brasil, e corresponde a um termo aproximado à palavra certificação. Em inglês (*accreditation*) ou espanhol (*acreditación*) equivale a um processo baseado em padrões e critérios objetivos para assegurar, vale dizer, garantir e reconhecer, a qualidade de uma instituição, curso ou programa de um dado sistema educativo.

Almeira Junior e Catani (2009) afirmam que a utilização do termo acreditação no país é recente, em função de dois contextos: internacionalização da educação superior e ações visando fortalecer a relação no blocos entre países do MERCOSUL, como a criação do Sistema ARCU-SUR (MEC, 2013). Esse sistema visa contribuir com as capacidades institucionais de cada país em avaliar a educação superior, nível da graduação, e permitir trabalhar com aferição da qualidade dos cursos ofertados nos países do bloco de maneira recíproca (MEC, 2014). Os cursos que possuem acreditação nesse sistema são: agronomia, arquitetura, enfermagem, engenharia, medicina, odontologia, e veterinária.

O sistema ARCU-SUR concebe-se o termo acreditação da seguinte forma:

A acreditação trata-se de se outorgar uma declaração de qualidade. Portanto o

reconhecimento de um curso, como se faz no Brasil, não é uma acreditação, mas um ato regulatório, que apenas dá legitimidade ao curso, mas pouco diz a respeito de sua qualidade (MEC, 2013).

No Brasil algumas associações também criaram suas creditações, para a área de gestão, especialmente para cursos de especialização. A ANPAD criou um sistema de acreditação para a pós-graduação *lato sensu* e tem como um de seus objetivos “definir padrões de qualidade a serem utilizados pelo ensino de pós-graduação em Administração e Contabilidade”. Dentre os critérios auferidos constam as dimensões: professores, programas dos cursos, produção técnica e científica e infraestrutura, inserção de ex-alunos no mercado de trabalho. As primeiras instituições de ensino a receberem o selo do Sistema de Acreditação da ANPAD (SAA) são as Universidades Federais de Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e a Fundação Instituto de Administração de São Paulo. A Associação Nacional dos MBA (ANAMBA) também criou um sistema próprio em 2004. Com a missão de informar o mercado sobre a qualidade dos programas, a ANAMBA afirma que:

A existência de um Corpo Docente motivado e competente, a elaboração de Currículos Acadêmicos consistentes e inovadores, aliados à atuação de um Corpo Docente tanto academicamente como profissionalmente qualificado, compõem o perfil dos Programas credenciados pela ANAMBA (ANAMBA, 2013).

Enquanto na Europa a acreditação via agências estatais são obrigatórias, assim como no Brasil, nos Estados Unidos elas são geralmente fornecidas por agências privadas. Essas creditações internacionais, realizada por agências privadas, são típicas do modelo americano, portanto. Elas têm ganhado importância nos últimos anos entre as escolas de gestão, aliadas à noção de ser um meio de assegurar e desenvolver qualidade com o fim de cumprir normas internacionais, de melhorar o desempenho e de aumentar reputação (NIGSCH; SCHENKER-WICKI, 2012).

A acreditação pode ser entendida como a produção de uma declaração oficial, concernente à qualidade de uma instituição ou de um programa, seguida por uma avaliação periódica por pares, baseada em normas (CRET, 2007b). Uma acreditação é a concessão de um selo por

uma autoridade independente a uma formação, depois de uma avaliação da qualidade com relação a um padrão estabelecido (NIOCHE, 2007).

A AACSB (2013) define acreditação como:

Accreditation is a voluntary, non-governmental process that includes an external review of a school's ability to provide quality programs. It is helpful in many aspects, from ensuring that students are learning relevant material to allowing a school access to funding. Accreditation reviews include self-evaluations, peer-reviews, committee-reviews, and the development of in-depth strategic plans. They also include reviews of a school's mission, faculty qualifications, and curricula.

A acreditação pode referir-se a um programa específico, uma atividade particular ou todo um estabelecimento, qualificando, neste caso, todos seus diplomas e atividades (NIOCHE, 2007). O processo de acreditação pode ser desmembrado em quatro etapas fundamentais, ainda que o modelo possa variar de agência para agência.

A primeira etapa é uma avaliação preliminar, efetuada pelos membros da agência à instituição que deseja obter a acreditação. Por meio de estatísticas sobre a instituição, sua inserção no contexto local, as parcerias existentes, os membros da agência de acreditação dão um parecer à equipe gestora do estabelecimento, com a permissão para seguir a acreditação ou não. Na segunda etapa, os membros da instituição, com base nos critérios e padrões definidos pela agência, escrevem um documento de autoavaliação. Essa é a etapa mais longa, podendo durar de 6 a 8 meses. A terceira etapa é a visita de uma equipe de pares, composta por aproximadamente quatro pessoas, designada pela agência em acordo com a instituição que escreve uma série de recomendações para obtenção da acreditação, durando em média 2 dias e meio. Na última etapa a agência decide por não conceder a acreditação ou conceder de acordo com as seguintes formas: i) acreditar incondicionalmente pelo período definido a priori; ii) acreditação por um período inferior e no qual a instituição deverá redigir relatórios mostrando que ela está levando em conta as observações dos pares.

Van Damme (2002) apresenta quatro modelos de desenvolvimento da garantia de qualidade internacional em sistemas de acreditação: i) fortalecimento da capacidade dos sistemas nacionais de garantia da qualidade e acreditação; ii) a promoção da garantia da qualidade transfronteiriça e reconhecimento mútuo de garantia da

qualidade e acreditação; iii) desenvolvimento da meta-acreditação de garantia de qualidade de agências de acreditação internacional; iv) o estabelecimento de programas internacionais de garantia de qualidade e de acreditação.

Segundo Nioche (2007), a evolução da importância do modelo da acreditação e seu reforço em relação ao regime da autorização se devem à diversificação dos tipos de acreditação e ao crescimento das creditações concedidas não somente pelo Estado, mas em particular, as com origens internacionais. As creditações internacionais surgem para um mercado internacional de ensino superior cada vez mais orientado ao comércio de serviços educacionais (VAN DAMME, 2002).

Apesar dos altos custos envolvidos para conquistar a acreditação, as escolas não costumam fazer uma análise de custo-benefício que justifique dar entrada no processo, sendo que a influência principal nessa decisão é a conquista de legitimidade e distinção (HODGE, 2010). As agências de acreditação: “exert power over business schools, which increasingly feel the need for the public sanctioning that such accreditation offers, by requiring them to meet accreditation-board standards and metrics” (ADLER; HARZING, 2009, p.88).

Buscando medidas de qualidade, regulação e acreditação criam mecanismos de conformidade aos padrões estabelecidos:

Em Geral, as medidas de qualidade, sejam elas definidas por agências governamentais, agências privadas ou independentes, tendem a instaurar mecanismos que cobrem conformidade a determinados padrões, por meio dos processos de supervisão, especialmente pela prática de avaliação por pares (*peer review*) (INEP, 2006 apud MACCARI; LIMA; RICCIO, 2009, p.71).

A área de gestão possui suas próprias creditações. As principais agências de acreditação internacionais para escolas de negócio são: i) Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB); ii) European Quality Improvement System (EQUIS); iii) Association of MBAs (AMBA).

Ainda que o processo de credenciamento e recredenciamento do Estado - no caso da pós-graduação brasileira orientado pela CAPES - representem a ideia de que merecem confiança, já que foram alvo de supervisão e avaliação, será feita uma distinção entre regulação e acreditação, em função dessas agências próprias da área. Regulação, em

função dos documentos oficiais e da maneira como as pessoas referem-se ao sistema de avaliação nacional, estará mais relacionado ao modelo de avaliação da CAPES, enquanto acreditação às agências internacionais que acreditam escolas de gestão.

As creditações passam a ganhar força nos anos 2000 na Europa e Estados Unidos, seja para padronização, seja para facilitar intercâmbio com o exterior, ou ainda para facilitar a leitura de uma outra realidade. Mas as agências não são simples intermediárias entre o consumidor e as instituições de ensino, mas são organizações dinâmicas que participam da definição daquilo que é qualidade no campo (CRET, 2007b). Elas impactam as organizações com suas relações mercantis, e também a ciência, com imposições organizacionais, seja para a administração da ciência, seja para o trabalho do pesquisador.

Nos últimos anos, a importação das bases ideológicas, dos critérios de cientificidade e de qualidade em educação em gestão aparecem como *soft power*, como diria Faria (2011), que tem como entrada a estrutura, as instituições, os critérios e métricas, e como fim a colonização epistêmica. Essa colonização tem suas origens na Guerra Fria, haja vista a necessidade de se ampliar a produção científica como estratégia para legitimar a área de gestão na sociedade norte americana, para atrair talentos para a área e também “para evitar que o campo da gestão em países e regiões correspondentes fosse pensado, praticado, e mobilizado por acadêmicos e sociedades sob uma perspectiva política” (FARIA, 2011, p.1167).

Poder político e legitimidade institucional são alcançados por meio da tripla acreditação, conquista das creditações das três principais agências internacionais (WILSON; MCKIERNAN, 2011). Em um esforço de governança da área (FARIA, 2011), a tripla acreditação é um projeto em expansão e que tem sido alvo de diversas escolas no mundo todo. Conhecida também como *triple crown*, a acreditação tripla é restrita a aproximadamente 60 escolas no mundo todo. Atualmente, apenas uma escola no Brasil é detentora da tripla acreditação, a Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (EAESP-FGV).

Cabe ressaltar que são agências distintas e que a tripla acreditação não é um projeto único, e sim o conjunto de três selos distintos. Cret (2007b) destaca que não avaliam o mesmo objeto. As três agências foram criadas em períodos e lugares diferentes e cada uma das agências tem seu próprio escopo, corpo de auditores, prazos, objetivos e padrões.

No cenário internacional, apesar da competição entre Europa e Estados Unidos, destaca-se a cooperação para a governança da área,

com destaque para a difusão em escala global da “acreditação tripla”. Faria (2011) ressalta que essas instituições que constituem o processo de acreditação obtiveram êxito em estabelecer a parte visível da governança em escala global e ajudar a ocultar dimensões políticas da governança. Outras instituições que obtiveram êxito nesse processo foram as instituições de rankings de escolas de negócios e as que governam o impacto de publicações. Essas instituições “[...] vêm sendo capazes não apenas de estabelecer a ordem esperada, mas também de moldar as estruturas e os mecanismos de governança que estão sendo construídos ou aperfeiçoados em outros países ou regiões” (FARIA, 2011, p.1171).

Serão apresentadas na seção seguinte algumas agências de acreditação internacionais, tendo em vista que são agências ainda pouco discutidas nas pesquisas da área, com enfoque para a AACSB e EQUIS, os quais têm escopo mais amplo.

2.6.1 As agências internacionais

A AACSB, criada nos Estados Unidos em 1916 como “*American Association of Collegiate Schools of Business*”, é a mais antiga. É uma associação sem fins lucrativos das escolas de negócio, programas de contabilidade, de gestão, e outras organizações envolvidas com o ensino superior em administração de empresas e contabilidade. São 681 instituições membros que possuem a acreditação, espalhadas por 50 países. No Brasil, a Escola de Administração de Empresas de São Paulo e Instituto de Ensino e Pesquisa INSPER possuem a acreditação (AACSB, 2013).

Foi depois da Segunda Guerra Mundial que se lança no processo de acreditação, mas desde 1919 estabelece normas para programas de graduação em administração (NIOCHE, 2007; CRET, 2007a; AACSB, 2013). No contexto descentralizado americano se insere como garantia da qualidade dos diplomas, do qual o governo exerce um papel modesto e recente (NIOCHE, 2007).

A abordagem de acreditação, historicamente, apresentou o caráter normalizador, conformidade com modelo de currículos e padronizações. Na década de 1990, decidem retornar a acreditar instituições, segundo uma abordagem contingente: instituição é avaliada com relação ao seu próprio posicionamento estratégico e acreditado por um período de cinco anos. É em 1996 que se decide expandir a acreditação para instituições não americanas, quando o nome é alterado para “*Association of Advance Collegiate Schools of Business*”. No entanto, apesar de seu

esforço em internacionalizar-se, mantem-se essencialmente americana (NIOCHE, 2007).

Atualmente, a agência tem como objetivo avançar a qualidade da educação em gestão no mundo todo por meio da acreditação, de sua liderança e de serviços com valor agregado. Por meio do processo de acreditação a agência reconhece instituições que sustentam a sua missão e valores, trabalhando para fazer avançar os interesses globais da educação em gestão. Focam na melhoria contínua da qualidade da educação em gestão por meio da inovação, impacto e engajamento. De acordo com Romero (2008), a AACSB contribui com a estratégia das escolas de gestão ao facilitar uma visão de longo prazo. O processo de acreditação possibilita um controle externo de qualidade pelos *peer reviewers*, bem como a interação e *feedback* de outras escolas.

Para o processo de acreditação a escola segue alguns passos: estabelecimento de sua elegibilidade para o credenciamento, autoavaliação de acordo com padrões estabelecidos e avaliação por pares. Assim que a escola recebe a acreditação, passa por avaliações periódicas.

Dentre os fatores de elegibilidade encontram-se uma série de valores que a AACSB considera necessários: comportamento ético, decisões colegiadas, compromisso com a responsabilidade social e corporativa. Nessa etapa, a instituição deve estar apta a mostrar que tem estrutura e capacidade de sustentar um ensino de qualidade e contribuições intelectuais, aos moldes da agência. Estão inclusos nesses critérios gerais: escopo do tipo de instituição que pode solicitar; a estrutura da escola deve assegurar supervisão e responsabilidade pelas suas operações e deve ter políticas e processos de melhoria contínua; política de contínua adesão aos padrões e integridade das informações submetidas à agência (AACSB, 2013).

A acreditação de escolas de gestão em 2003 era baseada em 21 padrões, agrupados em três grandes linhas: gestão estratégica, participantes e garantia de aprendizagem. O novo modelo instituído em abril 2013 é baseado em 15 padrões agrupados em quatro linhas: gestão estratégica e inovação; participantes – estudantes, professores, funcionários; ensino e aprendizagem; engajamento profissional e acadêmico.

Em gestão estratégica e inovação os padrões são: i) missão impacto e inovação; ii) contribuição intelectual, impacto e alinhamento com a missão; iii) estratégias financeiras e alocação de recursos. Os padrões de participantes incluem: iv) admissão de estudantes, progressão e desenvolvimento de suas carreiras; v) suficiência de professores; vi)

gerenciamento e apoio aos professores; vii) suficiência de funcionários. Em ensino e aprendizagem: viii) gerenciamento de currículos e garantia de aprendizagem; ix) conteúdo curricular; x) interações aluno-professor; xi) nível do programa educacional, estrutura e equivalência; xii) eficácia do ensino. Finalmente, os padrões de envolvimento acadêmico e profissional são: xiii) engajamento acadêmico e profissional do estudante; xiv) educação executiva; xv) qualificação docente e engajamento (AACSB, 2013).

Romero (2008) compara a acreditação AACSB com uma ISO, já que contribui com a capacidade da escola em demonstrar qualidade de maneira análoga. As escolas devem elaborar relatórios para a agência, de maneira análoga aos relatórios de gestão para acionistas em empresas. Algumas agências nacionais já aceitam os relatórios da AACSB como equivalentes ao seu processo de avaliação, como é o caso da agência da Holanda (ROMERO, 2008). Isso confirma a influência do modelo de análise de qualidade que adotam em outras agências, inclusive nacionais.

Em 2002, algumas mudanças foram importantes para o processo de acreditação da AACSB. Enquanto anteriormente os relatórios de manutenção da acreditação eram semelhantes às avaliações iniciais de credenciamento, com relatórios de 150 a 200 páginas, visita de revisores em que eram necessários em média 2,5 dias, a partir de 2002 a manutenção foi simplificada, focando na melhoria contínua. A manutenção necessária a cada 5 anos tem em torno de 40-50 páginas e as visitas foram reduzidas para 1,5 dias, sendo necessário preencher relatórios anuais, com aproximadamente 5 páginas que são mantidos na escola até a visita dos avaliadores (ROMERO, 2008).

A acreditação britânica AMBA é uma acreditação de programa com uma característica singular. A “*Association of MBA*” foi criada em 1967 para validar diplomas britânicos de MBA americanos que desejavam defender seu valor frente a criação do MBA no Reino Unido. Desde a década de 80 a acreditação era apenas para MBA’s, mas desde 2003 a associação busca acreditar outros cursos. Lançou, por exemplo, a acreditação MBM (*Master in Business Management*) e DBA (*Doctor of Business Administration*).

São mais de 200 escolas de gestão com a acreditação, em mais de 80 países. No Brasil as instituições com essa acreditação são: Faculdades Ibmecc - Rio de Janeiro; FDC - Fundação Dom Cabral; FIA - Fundação Instituto de Administração; Fundação Getúlio Vargas; Insper - Instituto de Ensino e Pesquisa São Paulo. No conselho consultivo da AMBA consta um diretor da Universidade de São Paulo (AMBA, 2013).

O processo segue o padrão de acreditação segue os quatro estágios, todas com taxas: i) estágio inicial – que inclui carta de intenção, preenchimento de formulário; ii) pré-avaliação – formulário de autoavaliação que será avaliado por um comitê de revisores; iii) avaliação - relatório de autoauditoria, visita de auditores internacionais; iv) estágio pós avaliação – relatório final, decisão final de 3 ou 5 anos para novas escolas ou diferimento de um ano.

Procuram centrar suas avaliações nos padrões de ensino, de currículo e de interação com estudantes. É a acreditação que apresenta o conjunto mais específico e especializado de normas e expectativas para as escolas. Mas a avaliação passa por padrões da instituição, de professores, de programas e engajamento dos estudantes, dos próprios estudantes, de objetivos e resultados, da estrutura curricular e duração. Sua maior influência é sobre a qualidade de alunos, conteúdo do currículo para garantir relevância para o mundo dos negócios. Por exemplo, após a crise financeira, recomendaram que os programas enfatizassem temas como ética nos negócios, empreendedorismo, gestão da mudança, criatividade e inovação (WILSON; MCKIERNAN, 2011).

A acreditação europeia EQUIS “European Quality Improvement System”, foi criada em 1997 pela Fundação Europeia para o Desenvolvimento da Gestão (EFMD). Congrega 600 escolas, empresas e organismos públicos de 70 países. Acreditam apenas escolas que são consideradas internacionais e que desenvolvem estreito contato com o mundo corporativo, insistem em escolas com corpo docente predominantemente permanente (WILSON; MCKIERNAN, 2011). No Brasil, três instituições possuem a acreditação: COPPEAD da UFRJ (3 anos); EAESP-FGV (5 anos); e Fundação Dom Cabral (3 anos) (EFMD, 2013).

Apesar de enfatizar e respeitar a diversidade de escolas, seu principal objetivo é prover informação ao mercado, uma ferramenta de *benchmarking* e melhoria da qualidade. O processo inclui cinco etapas: i) aplicação; ii) confirmação de elegibilidade; iii) produção do relatório de autoavaliação; iv) revisão por pares; e v) decisão final do órgão certificador. Para receber os três ou cinco anos de acreditação a escola deve estar apta a mostrar adequação aos critérios de qualidade em três aspectos: padrão internacional de qualidade em todos os campos definidos pelo modelo, elevado nível de internacionalização e integração das necessidades do mundo corporativo nos programas (LEJEUNE, 2011).

No EQUIS a etapa de autoavaliação se divide em dez capítulos: contexto, governança e estratégia, programas, estudantes, faculdade,

pesquisa e desenvolvimento, educação executiva, contribuição para a comunidade, recursos e administração, internacionalização, conexões corporativas. Esses capítulos podem ser agrupados, de acordo com Lejeune (2011), nas seguintes categorias: entrada – estudantes, professores, infraestrutura -, atividades – pesquisa e desenvolvimento, educação executiva - e saída – contribuição com a comunidade e desenvolvimento pessoal.

Internacionalização e conexões corporativas são elementos transversais, devendo ser encontrados nas demais dimensões (LEJEUNE, 2011). Dessa maneira, a pesquisa deve estar ligada ou ser relevante para o mundo corporativo e ser integrada as correntes internacionais de pesquisa ou ter uma divulgação internacional. Além disso, o professor francês ressalta uma das peculiaridades desse modelo de avaliação: padrões flutuantes. Isso quer dizer que determinada escola mantendo suas atividades pode passar de “acima das normas” para estar “abaixo dos padrões” em um ano, de acordo com a concorrência.

Lejeune (2011) fazendo referência a um estudo de caso ilustra a capacidade de desenvolvimento por meio da acreditação europeia. Após não ter obtido êxito no primeiro processo de acreditação, em 2001, a escola levou em conta as críticas dos avaliadores e em 2006 reaplica com sucesso. Dentre as mudanças que ocorreram nesses cinco anos, são citados: programas *in-company*; política de pesquisa clara incluindo as áreas; equipe de consultoria empresarial; MBA executivo; departamento de relação com a comunidade; curso de bacharelado em inglês; departamento reduzido ao de *business*; programas de mestrado em inglês; ampliação de corpo docente; finalmente, centro de carreira e orientação aos alunos.

O pesquisador resgata três habilidades no processo na escola estudada: estratégia, mudança e *branding*. No primeiro aspecto, elenca as atividades que foram necessárias: definir, formalizar identidade, missão e visão. Mudança refere-se à habilidade de utilizar o EQUIS como ferramenta de mudança. O ultimo aspecto refere-se à habilidade de ganhar legitimidade e prestígio no campo, sinalizar qualidade para a sociedade, comunicar sobre o significado dos selos de qualidade e valorizar a escola internamente. Todo esse processo aponta para a diferenciação.

Como pode-se perceber, enquanto EQUIS e AACSB acreditam a instituição como um todo, AMBA acredita programas. Mas além de regular os programas específicos, essas agências de acreditação regulam práticas mais amplas de universidades e escolas de negócio (WILSON; MCKIERNAN, 2011). Como destaca Cret (2007b), as agências possuem

uma característica comum: são associações mantidas por redes de instituições. Assim sendo, uma instituição pode ser membro da associação, sem ser acreditada, portanto ser membro ou possuir a acreditação são títulos diferentes. A emergência do processo de acreditação relativiza o peso do Estado sobre a comunidade acadêmica. As agências funcionam como associações sem fins lucrativos e a participação do processo de acreditação é voluntária. E, é a partir de 1997, com a criação do EQUIS e a exportação do AACSB, que as três agências chegam ao sucesso imediato (CRET, 2007b).

Wilson e McKiernan (2011) apontam os posicionamentos principais de escolas de gestão e das agências. Algumas escolas com a acreditação argumentam aos acadêmicos e à sociedade que detêm um rigoroso padrão de qualidade certificado por uma agência independente que analisou suas atividades, enquanto as agências argumentam que seu papel concentra-se em segmentar o mercado entre os de maior qualidade no setor de escolas de negócio. Os autores revelam ainda que outras escolas, em contrapartida, descartam a classificação e credenciamento ao modelo principalmente pelo caráter elitista, que diminui o valor das que não detêm acreditação, e, sobretudo, por ser um regime que exclui aquelas instituições que não desejam obedecer a determinadas normas e práticas.

A acreditação influencia na escolha de uma instituição para a formação através da síntese comparativa de informações sobre os serviços oferecidos. Os sistemas de avaliação da qualidade de ensino crescem e os sistemas de classificação tendem a expandir para além dos limites do Estado, confundindo a distinção público e privado (CRET, 2007a). A acreditação, ao distinguir as instituições com selos, contribuem com os consumidores na escolha das instituições.

Lejeune e Vas (2009) analisaram o impacto das creditações em uma pesquisa quantitativa. Os autores encontraram um impacto positivo em algumas dimensões da eficácia, sendo o maior impacto em programas de desenvolvimento e qualidade do corpo docente, abertura social e interação com a comunidade e a capacidade de adquirir recursos. Constatam que a mudança cultura induzida parece estar correlacionado ao impacto positivo no desempenho. No entanto, esses resultados são baseados nas percepções dos reitores das escolas.

Enquanto Julian e Ofori-Dankwa (2006) denunciam os modelos das creditações como um impacto negativo na estratégia, sugerindo que é contraditória ao ambiente em constante mudança, na medida que engessa a estratégia a responder às mudanças, Romero (2008) procura fornecer uma visão alternativa sobre a agência AACSB, em especial.

Eric Romero, professor da PUC do Peru, constata a falta de dados sistematizados sobre os efeitos das creditações, mas argumenta que elas providenciam incentivos para o desenvolvimento estratégico da escola, que pode significar melhoria da performance. Para o autor os impedimentos para mudanças, muitas vezes atribuídos pelos professores aos padrões das creditações, são provenientes de outros fatores.

Lowrie e Willmott (2009) colocam em questão as consequências educacionalmente não saudáveis de um modo regional estabelecido de creditação de creditação, no caso AACSB, tornando-se uma referência internacional para o consumo das escolas de gestão. Conforme Harvey (2004), num olhar a partir da Europa, a creditação é altamente política e é fundamentalmente uma mudança de poder, uma nova ideologia de gestão pública camuflada na demanda consumista e conformidade europeia. A creditação “utiliza métodos e tem efeitos que se sobrepõem a auditoria, avaliação e constatação externa” (HARVEY, 2004, p.208).

A pesquisa realizada por pesquisadores do departamento de administração Universidade de Zurique discute a creditação moldando a performance (NIGSCH; SCHENKER-WICKI, 2012). O processo de creditação exige recursos e aumento da burocratização e controle e a pesquisa procura, por meio de evidência quantitativa, discutir o efeito das creditações internacionais sobre o desempenho em pesquisa, em questões de posicionamento em um *ranking*⁹.

Essa pesquisa analisa como a aquisição da AACSB ou EQUIS afeta a posição das instituições em um ranking. Os autores verificam que a aplicação de uma creditação internacional parece um meio útil de melhorar desempenho em pesquisa em uma escola de negócios. A pesquisa foi realizada com líderes das escolas. Ora, não fazem os rankings e creditações instituições parte de um empreendimento para governar a área e impor critérios de qualidade? Ao medir qualidade por um mesmo aspecto, o das métricas e ranking apontam para a mesma direção e para um domínio ideológico da qualidade em gestão.

No próximo capítulo serão delineados os detalhes dos procedimentos metodológicos adotados.

⁹ Top 1000 Business School Ranking da Social Science Research Network.

3 METODOLOGIA

Este capítulo trata das opções metodológicas que se adotou para atingir o objetivo proposto. Tendo em vista que o método deve ser escolhido em função do objetivo, neste caso compreender um fenômeno, os efeitos da regulação e das creditações na prática científica, a abordagem adotada é predominantemente qualitativa. A pesquisa qualitativa consiste em uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa interpretar um fenômeno por meio dos significados que caracterizam as interações (DENZIN; LINCOLN, 2011).

A partir dessa abordagem, procura-se descrever e analisar “eventos sociais e os fenômenos são compreendidos a partir da perspectiva dos atores em si mesmos, evitando a imposição de próprios preconceitos e definições do pesquisador” (JUPP, 2006, p. 249). Essa abordagem possibilita, portanto, compreender em profundidade um objeto, as relações, e considera, também, variáveis que surgem ao longo da pesquisa.

Quando se trata dos efeitos da regulação sobre a produção científica, não interessa a perspectiva de causa e efeito, mas, sim, compreender de que forma o contexto da produção científica altera, molda e influencia seu produto. Levando em conta a capacidade crítica do ator frente ao campo em que atua, assume-se, a partir de uma perspectiva fenomenológica, a experiência do indivíduo.

Tendo como pano de fundo as abordagens de sociologia da ciência, apontando para os elementos que merecem ser analisados, mostrando as estruturas do campo e descrevendo propostas de estudos empíricos, a pesquisa não está centrada em uma única abordagem teórica. Compreende-se a amplitude e os enfoques diversos, com visões de mundo e perspectivas epistemológicas diferentes. Às vezes, no entanto, centrar em uma abordagem poderia implicar em uma limitação para compreensão do contexto. Ainda que esteja mais próxima dos estudos contemporâneos, os elementos de análise não são exclusivos de uma abordagem. Acredita-se que essa postura é importante para a compreensão de um fenômeno complexo, o qual possui diferentes nuances, tanto na perspectiva institucional quanto na perspectiva individual e coletiva da produção científica.

Inspirada pelas contribuições que a nova sociologia da ciência trouxe para os estudos da ciência, a pesquisa baseia-se numa perspectiva mais descritiva do que explicativa, como foi proposto pela influência das abordagens etnográficas. Para Triviños (1987), o foco da pesquisa descritiva é compreender as comunidades por meio dos indivíduos que

as compõem, de seus acordos com suas características e problemas vivenciados, e também dos valores que permeiam suas realidades.

3.1 Técnicas de pesquisa

De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 249): “a pesquisa qualitativa utiliza uma variedade de métodos para se concentrar nos significados e interpretação dos fenômenos sociais e processos sociais nos contextos específicos em que ocorrem”. Essa multiplicidade de métodos, também conhecida como triangulação, tem por objetivo assegurar a compreensão em profundidade de determinado fenômeno.

Foi utilizada a **história oral temática** como principal estratégia de pesquisa. Complementarmente, foram utilizadas observação direta e análise documental. O uso desses diferentes métodos tem como objetivo auxiliar o aprofundamento da compreensão do fenômeno das creditações internacionais.

Privilegiando a história do tempo presente, por intermédio das narrativas, a história oral possibilita ouvir os sujeitos sociais. Essa metodologia dá voz a “reinvindicações, angústias, sugestões, críticas e apreender seus pontos de vista para contribuir para a melhor compreensão da vida organizacional contemporânea” (ICHIKAWA; SANTOS, 2006, p. 182). É preciso lembrar-se dos efeitos de seleção, organização e síntese sobre o relato, resultados de escolhas feitas constantemente pelo entrevistado quando este confere significado ao contexto histórico que está retratando durante as entrevistas (GUIMARÃES NETO, 2012).

Essa metodologia é uma possibilidade de captar experiências, comprometendo-se com o contexto, enfatizando a profundidade em vez da extensividade. Segundo Meihy (1996), existem algumas modalidades de história oral: história oral de vida, história oral temática e tradição oral. Enquanto na primeira se disserta livremente sobre a experiência social, e a última foca nos mitos, visão de mundo de comunidades, a história oral temática possui maior objetividade, pois ela busca o esclarecimento de um evento, de uma temática central na história contada pelos indivíduos, apoia-se em pontos de vista individuais, afasta-se da separação rígida entre sujeito e objeto. Desse modo, o objeto de estudos é recriado pela memória dos indivíduos, faz-se a história do tempo presente.

Uma das compreensões da história oral coloca-a como método, conforme expõem Ichikawa e Santos (2006), na medida em que ordena procedimentos de trabalho, sendo que as interpretações devem ser

buscadas nas teorias. Nessa pesquisa, a sociologia da ciência é a teoria que dá suporte às análises. O esclarecimento que está sendo empreendido é o do fenômeno da regulação e das creditações, sendo compreendido por intermédio dos temas trazidos pelas abordagens de sociologia da ciência, e, principalmente, do campo, pelas histórias.

A utilização desse método é um meio de compreender a interseção entre a produção científica, por intermédio das histórias dos profissionais que individualmente ou coletivamente constroem fatos científicos em administração no país, e as mudanças e ações institucionais, em especial as creditações internacionais.

Assim, a principal ferramenta de coleta de dados é a entrevista temática. Utilizou-se, também, na pesquisa de campo, o “caderno de anotações”, escrevendo-se as circunstâncias que envolveram a pesquisa, distinguindo-se, inclusive, sentimentos do pesquisador durante a realização da pesquisa, técnica da história oral (GUIMARÃES NETO, 2012, p. 28). Essa técnica relaciona-se também à observação direta sistemática.

Com o intuito de se aproximar do método etnográfico, com recursos para tornar a análise ainda mais consistente, optou-se pela utilização do caderno de anotações, ou diário de campo pessoal, com “tomada de notas, da elaboração sistemática do diário de campo, o qual é essencial e constitui uma das características mais conhecidas do método antropológico” (ANDION; SERVA, 2006, p.163). Essa observação direta se deu nos ambientes dos professores-pesquisadores, nas escolas, enquanto o observador aguardava a realização da entrevista e, até mesmo, nas interrupções de alunos, secretárias, colegas e telefonemas, observando as interações e os itens e objetos do ambiente de trabalho do pesquisador:

A observação direta consiste ser um testemunho dos comportamentos sociais de indivíduos ou grupos em seus próprios lugares de atividades sem modificar o desenvolver ordinário dos acontecimentos. Tem por objeto a coleta e o registro de todos os componentes da vida social que se oferecem à percepção dessa testemunha particular que é o observador. O observador se aproxima e estuda as pessoas, assiste aos atos e aos gestos que produzem suas ações, escuta suas interações verbais, faz o inventário dos objetos dos quais se cercam, trocam ou produzem (PERÉTZ, 2004, p. 14).

3.2 Operacionalização da pesquisa

Nessa seção, pretende-se esclarecer a maneira pela qual se propôs atingir os objetivos específicos do estudo, relacionando-os às técnicas de pesquisa que foram utilizadas. Para operacionalização da pesquisa, dos objetivos científicos foram extraídas, inicialmente, questões centrais para nortear a pesquisa. A partir do plano estabelecido, apresenta-se a estratégia empreendida para atingir os objetivos de pesquisa.

O Quadro 1 apresenta a operacionalização, incluindo as seguintes colunas: objetivos específicos, questão central, técnicas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÃO CENTRAL	TÉCNICAS
Identificar e analisar o contexto da atividade científica: as regulações, as creditações e as instituições no campo científico;	Como os professores-pesquisadores se posicionam quanto ao contexto da produção científica, com foco na regulação, nas creditações e nas instituições que a cercam?	História oral temática
Descrever e analisar os efeitos das regulações e das creditações na administração da ciência em escolas de gestão;	Como esses professores-pesquisadores percebem os efeitos da regulação e da creditação na administração da ciência, com foco nas métricas e nas exigências formais das escolas?	História oral temática; Análise documental
Analisar os efeitos da regulação e das creditações na prática científica dos professores-pesquisadores.	Como o trabalho desse profissional é influenciado pela regulação e pelas creditações, com enfoque na produção e divulgação científica e a lógica de ação?	História oral temática; observação direta

Quadro 1: Objetivos, questões e técnicas

Fonte: elaborado pelo autor.

Nas seções que seguem, são detalhados objeto de análise, método de coleta de dados roteiro e, finalmente, tratamento dos dados.

3.3 Coleta de dados e roteiro

Tem-se como dados primários as narrativas temáticas dos entrevistados e o diário de campo. A confiabilidade desses dados, do relato oral, baseia-se, sobretudo, na confiabilidade de quem relatou,

sendo ancorada pelas experiências vividas (GUIMARÃES NETO, 2012). Como dados secundários, análise documental dos planos de desenvolvimento institucional de escolas, participantes da entrevista ou não, disponíveis na web.

A distinção principal entre a entrevista tradicional e a entrevista de história oral centra-se na concepção de que, na segunda, o indivíduo conta sua história e é essa narrativa a matéria-prima do trabalho do pesquisador. É através dessa técnica que se apreende as relações sociais em que o fenômeno e o narrador em questão estão inseridos (ICHIKAWA; SANTOS, 2006).

Em geral, a escolha de entrevistas temáticas é adequada para o caso de temas que têm estatuto relativamente definido na trajetória de vida dos depoentes, como, por exemplo, um período determinado cronologicamente, uma função desempenhada ou o envolvimento e a experiência em acontecimentos ou conjunturas específicos (ALBERTI, 2005, p. 38).

Segundo Alberti (2005, p. 2), “uma entrevista contém não apenas histórias dentro dela, mas também análises e avaliações do passado e do presente, silêncios, interditos e toda uma série de elementos que podem informar sobre visões de mundo e elaborações subjetivas”. Compreende-se essas avaliações que os narradores fazem como uma capacidade crítica frente a um fenômeno. Os contextos sociais, tão caros às abordagens da sociologia da ciência, serão trazidos pelas narrativas.

O roteiro da história oral é “temático, amplo e abrangente” (ICHIKAWA; SANTOS, 2006). Sua aplicação não pode ser rígida, pois em cada entrevista caberão perguntas diferentes. No entanto, o roteiro serve como unidade dos documentos produzidos e guia o pesquisador para que, nas narrativas dos entrevistados, sejam contemplados os temas de interesse. No Quadro 2 estão descritos os objetivos, a dimensão de análise e os temas que serviram de base inicial para a realização e análise das entrevistas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	DIMENSÃO	TEMAS - ROTEIRO DE ENTREVISTAS
Identificar e analisar o contexto da atividade científica: a regulação, as creditações e as instituições no campo científico	Dinâmica institucional (instituições de regulação);	Como descrevem a ciência atual; como se faz ciência; papel dos rankings; critérios de qualidade em pesquisa; regulação, creditações e seus critérios; instituições importantes da área.
Descrever e analisar os efeitos da regulação e das creditações internacionais na administração da ciência em escolas de gestão;	Dinâmica organizacional (escolas);	Administração da ciência, influência dos rankings, estratégias frente às regulações, motivos pelos quais procuram creditação internacional, padrões, pressões institucionais, influência na gestão, métricas e avaliação da qualidade, reconhecimento institucional.
Analisar os efeitos da regulação e das creditações na prática científica dos professores-pesquisadores.	Prática científica;	Cotidiano, atividades mais importantes, produção científica, reconhecimento, credibilidade, efeito da regulação e das creditações (maneira como influencia o que ler, fazer, escrever, publicar), pressões institucionais e profissionais, escolha de temas, qualidade.

Quadro 2: Objetivos, dimensões e temas

Fonte: elaborado pelo autor.

A quantidade de entrevistas, tendo em vista que a abordagem é qualitativa e o objetivo é a compreensão de um fenômeno e seu contexto, não foi estipulada *a priori* nem é fruto de quantificações. A partir desse desenho de pesquisa, pretendeu-se descrever a regulação e as instituições, os efeitos da creditação na administração da ciência das escolas de gestão e na produção científica do pesquisador, por meio da compreensão de suas atividades, vindas do próprio campo.

Ora, assim como não se pode estabelecer com precisão quais serão os depoentes de uma pesquisa de história oral no momento de elaboração do seu projeto, é também muito difícil definir, de antemão, quantos entrevistados serão necessários para garantir o valor dos resultados da pesquisa. É somente durante o trabalho de produção das

entrevistas que o número de entrevistados necessários começa a se descortinar com maior clareza, pois é conhecendo e produzindo as fontes de sua investigação que os pesquisadores adquirem experiência e capacidade para avaliar o grau de adequação do material já obtido aos objetivos do estudo” (ALBERTI, 2005, p. 36)

Foi utilizada a técnica de saturação formulada por Bertaux (1980), na qual ele descreve que há um momento em que as descrições acabam se repetindo, quanto ao conteúdo ou forma. Além desses critérios, os critérios de acesso e disponibilidade para realização das entrevistas temáticas também foram considerados, haja vista as dificuldades do pesquisador em se deslocar para outros Estados e disponibilizar horários compatíveis com as agendas apertadas dos entrevistados.

3.4 Campo

Foram realizadas sete entrevistas com professores-pesquisadores, seis de Programas de Pós-graduação em administração de São Paulo, principalmente escolas privadas, duas delas feitas por Skype, e um deles de um Programa de Pós-graduação de Santa Catarina. Destaca-se que foram feitos mais de 20 contatos com professores-pesquisadores, incluindo escolas de São Paulo e do Rio de Janeiro, assim como integrantes de agências acreditadoras privadas e representantes da regulação de Estado, mas em função do tema, alguns professores-pesquisadores optaram por não conceder entrevistas, enquanto outros sequer responderam às demandas.

A princípio, com contatos intermediados pelo orientador, houve abertura inicial para realização das entrevistas em São Paulo, em uma das escolas que detém creditações internacionais, mas, a partir do momento que foi abordado o tema das Acreditações Internacionais, alguns dos contatos foram encerrados. Não houve interesse discutir amplamente esse tema: alguns professores-pesquisadores sob a prerrogativa de que não eram profundos conhecedores do tema na escola, outros por uma questão de sigilo.

Os temas centrais da pesquisa foram mantidos a partir da inserção no campo e da realização das entrevistas, partindo para uma perspectiva mais centrada na regulação presente no campo. A ênfase dada a um dos elementos institucionais, as creditações internacionais, destacados no

projeto e nos primeiros contatos, foram, em função da dificuldade em se conseguir dados e aprofundar nessa temática específica, assumidos paralelamente. Durante a realização da pesquisa, alguns dos entrevistados inclusive questionaram a validade de se abordar esse tema, haja vista que considerava ser recente e interferir pouco em suas atividades. No entanto, ressalta-se que, como visto na literatura internacional, essa interferência não parece ser irrelevante. Apenas por questões de acessibilidade no campo, o tema foi tirado do foco e entrou como uma discussão paralela à discussão sobre a regulação na prática científica.

Na sétima entrevista, os temas começaram a se repetir, não as histórias dos indivíduos, que são sempre singulares, mas as trajetórias, as críticas, as categorias para se atingir os objetivos. A partir dessas categorias, agrupou-se em blocos de temas. A saturação não é de histórias, as quais, como já foi afirmado, poderiam contemplar outras trajetórias e críticas, mas dos temas e categorias que surgiram a partir dessa escolha de profissionais, professores-pesquisadores de Programas de Pós-graduação.

3.5 Tratamento dos dados

O tratamento dos dados envolveu tanto o manuseio e a organização dos dados, a saber, a classificação, quanto a interpretação dos dados coletados (GIBBS, 2009). Os registros orais foram tratados como fontes documentais em um processo que compreende, além da transcrição, o arquivamento, entre outros aspectos teórico-metodológicos, e também a análise crítica das suas condições de produção e discurso (GUIMARÃES NETO, 2012).

Na fase de interpretação das narrativas, tendo em vista que a análise em pesquisa qualitativa não tem como fim contar opiniões (GOMES, 2007), o foco foi a exploração das histórias a partir de suas aproximações e de seus distanciamentos quanto aos temas. Por meio das histórias e dos contextos, almejou-se compreender os efeitos. Com o apoio da sociologia da ciência, em relação à importância da compreensão do contexto, das instituições, da administração da ciência e da prática científica, as histórias foram contextualizadas por intermédio de temas das narrativas e críticas dos pesquisadores, apoiadas pelas técnicas de pesquisa e métodos complementares, sendo expressas em descrições e narrativas.

A partir das categorias primárias, dos blocos temáticos, surgiram outras categorias durante as análises, nas primeiras leituras do corpus.

Foram feitas codificações por temas convergentes e divergentes do *corpus*, sendo que os grandes temas foram frutos das seguintes questões: *como os professores-pesquisadores de programas se posicionam quanto ao contexto da produção científica, com foco nas instituições que a cercam?*; *como esses professores-pesquisadores percebem os efeitos da regulação e das creditações na administração da ciência, com foco nas métricas e nas exigências formais das escolas?*; e, finalmente, *como o trabalho desses profissionais é influenciado pela regulação e pelas creditações com enfoque na prática científica?*.

Dividiu-se em períodos históricos a contextualização do campo e da regulação, e pretendeu-se recontar a história dos efeitos das instituições na prática científica dos professores-pesquisadores através dos pontos comuns e divergentes, das homogeneidades e das singularidades em cada bloco temático.

Ressalta-se, finalmente, que as grandes dimensões estiveram relacionadas aos objetivos e aos temas previstos no Quadro 2, mas com um perspectiva que levasse em conta a capacidade crítica dos atores. Não se pretendia criar categorias e elementos constitutivos fixos. Assim sendo, as codificações “menores” foram dadas a partir do campo, das narrativas dos professores-pesquisadores.

Essa proposta metodológica pretendia destacar o processo de descrição dos efeitos de maneira menos engessada, desenvolvida a partir das narrativas dos pesquisadores. Ela enfatizava a importância do surgimento de categorias na coleta de dados, ainda que se soubesse que se tratava de um desafio metodológico. Isso foi desenhado para que fosse possível contextualizar, pelas histórias orais, a ciência, suas instituições, seus jogos e o fazer científico, a prática da ciência, a ciência em ação.

4 ANÁLISE

Com a utilização da história oral temática, tendo como tema central a regulação e as creditações, algumas categorias emergiram do campo, tanto por meio das críticas como por meio das explicações aos temas e questões iniciais. Portanto, apesar de algumas discussões não estarem presentes em quantidade percentualmente expressiva, reforça-se que esse não é o objetivo, a quantificação. O que interessa com a utilização dessa metodologia é compreender os temas nas histórias dos entrevistados, as críticas e as percepções da atuação nas operações de qualificação de suas trajetórias. Nessa abordagem, o olhar crítico do próprio pesquisador sobre seu campo de atuação interessa para discutir e aprofundar a compreensão do campo. A abertura no campo, portanto, é um elemento importante para cumprir os procedimentos metodológicos.

Nas próximas seções, a exposição do tema será intercalada com os trechos das histórias narradas, pois acredita-se que dessa maneira será possível compreender, com mais precisão, os elementos em questão, procurando-se levar em conta um dos elementos mais caros à historiografia, a escrita (GUIMARÃES NETO, 2012). As discussões serão feitas, portanto, a partir das críticas e visões dos entrevistados, assumindo suas críticas, ao mesmo tempo que serão feitas as discussões e análises sobre esses temas e suas interações pelo autor. Por isso, o desenho da pesquisa enfatiza a descrição e as análises, numa perspectiva mais descritivo-interpretativa, fenomenológica. Essas falas serão identificadas por “Entrevistado” seguido por um número, prezando pela não identificação dos pesquisadores e das instituições.

Abaixo, estão as categorias de análise em blocos temáticos, como será apresentado nesta seção:



Quadro 3: Categorias de análise

Fonte: elaborado pelo autor.

4.1 Trajetórias dos pesquisadores

Primeiramente, para que se possa compreender a partir de onde falam os pesquisadores e quais suas realidades, sem que sejam identificados, será feita uma breve descrição quanto à atuação na carreira, na formação e em organizações do campo que já participaram. É importante lembrar que, na história oral temática, as histórias desses indivíduos ajudam a explicar o tema por meio de suas trajetórias e críticas. Desse modo, se fossem outras histórias, é possível que surgissem outras críticas, perspectivas e nuances.

Os pesquisadores entrevistados lecionam em escolas reconhecidas, tanto no meio acadêmico quanto no meio profissional, contemplando escolas com doutorados bem classificados no conceito CAPES, conceito 4 a 7, ou escolas com acreditação. A maioria (5) dos pesquisadores teve parte de sua formação no exterior, seja doutorado-sanduiche ou pós-doutorado.

Três professores, que hoje atuam nas principais escolas da São Paulo, começaram suas carreiras em instituições privadas, fora das escolas tradicionais, e participaram do processo de expansão dos programas de pós-graduação que aconteceu a partir dos anos 2000,

assim que retornaram de seus doutorados-sanduiche fora do país. Os outros quatro entrevistados possuem mais de vinte anos de atuação nas escolas que lecionam, alguns passando de três décadas. Desses que possuem carreira acadêmica mais longa, apenas dois não fizeram doutorado-sanduiche ou pós-doutorado no exterior. Para os que fizeram doutorado-sanduiche, os países de destino foram: Estados Unidos e França. Isso mostra a hegemonia euro-americana na área (COOKE; FARIA, 2013).

Dentre os entrevistados, alguns trabalharam com consultoria antes de entrar para a carreira acadêmica e cursar mestrado e doutorado, outros tiveram experiências em empresas ou foram empresários. Três possuem doutorado em administração e quatro em áreas afins: engenharia de produção, psicologia e sociologia. Ao optar pela carreira acadêmica, alguns professores-pesquisadores escolheram trabalhar apenas com pesquisa, outros atuaram em coordenações e diretorias mais ativamente. Há, na carreira acadêmica, uma série de possibilidades de atuação e estratégias, por isso a necessidade de esclarecer pontualmente alguns trabalhos anteriores e opções de carreira.

Alguns dos entrevistados já participaram ativamente da ANPAD, inclusive da diretoria da associação, outros de comissões da CAPES, sendo que um deles participou ativamente da comissão de área, além de participação em ENADE. Alguns já foram editores de periódicos e a maioria é avaliador dos principais periódicos nacionais.

Enquanto para alguns pesquisadores as funções acadêmicas, coordenações e comissões, por exemplo, foram consideradas importantes em suas histórias, outros declararam o interesse em uma carreira de dedicação exclusiva como uma preferência pessoal. Para Bourdieu (2004a), essa escolha seria uma estratégia no campo científico. Isso mostra que as estratégias de atuação dos pesquisadores apresentam duas facetas, relacionadas ao capital científico temporal ou apenas ao capital científico puro.

Cabe destacar, também, a influência de fatores pessoais, ainda que não fossem os fatores a serem explorados, já que, aqui, enfatiza-se a questão da regulação e das creditações na trajetória dos professores-pesquisadores, principalmente quando da escolha da carreira. A questão da família é resgatada, seja no momento da escolha, seja pela influência na escolha de temas e locais de formação.

Tendo em vista que ao longo das entrevistas foram surgindo períodos temporais em que o contexto foi sendo alterado na perspectiva dos entrevistados, apareceu uma categoria do campo que trabalha com as décadas, ou seja, a percepção que os professores-pesquisadores têm

dos momentos e períodos que marcaram suas trajetórias numa perspectiva histórica. Essa sistematização contribuirá para a compreensão dos momentos históricos de mudança, tanto para compreender os caminhos até o momento atual quanto para perceber a noção do que é bom ou não para os entrevistados, ao olhar o passado do momento presente e fazer uma avaliação daquele período. Portanto, a próxima seção mescla trechos de autores explicando os períodos e realizando operações de qualificação e crítica. Esse processo de qualificar o passado é interessante para a pesquisa pela perspectiva da crítica que os autores fazem do processo de se fazer ciência.

4.2 Períodos: trajetória do campo

As histórias foram permeadas de períodos que marcaram as trajetórias, ao mesmo tempo que descrevem as mudanças institucionais que ocorreram no campo ao longo da atuação dos professores entrevistados. Durante a realização das entrevistas, foi constante remeter o entrevistado aos períodos em que iniciaram suas carreiras, aos momentos durante o doutorado para compreender as alterações que foram se processando ao longo do tempo. Alguns deles realçaram com clareza os períodos e colocaram pilares e pontos de destaque no tempo, décadas em que a carreira foi se alterando, momentos em que as atividades mudavam em função de cobranças ou de conjunturas no campo, fossem por interferência externa a ele ou não. Essas histórias não têm por objetivo contrapor ou substituir a história formal de criação de Programas ou as mudanças no campo, mas, sim, complementar, por meio da visão dos próprios atores, os momentos de mudança em suas trajetórias e o que se sentia na prática da ciência. Por isso, a precisão de datas, aqui, não é importante, pois, mais do que mostrar índices de crescimento ou datas de criação, o importante é apresentar como esse campo foi se formando e se modificando. Paraphrasing Schwartzman (1979, p. 7), “é este entendimento da ciência como atividade dotada de uma tradição e método próprios, ao mesmo tempo influenciada e influenciando sobre sua época histórica, que caracteriza, se não os resultados, pelo menos as intenções deste estudo”.

Ainda que hajam algumas críticas ao contexto atual da prática científica, não se questiona o fato de o *ethos* do cientista ser regulado pela administração da ciência, criticam-se apenas alguns critérios, ou melhor, a unidimensionalidade das métricas por elementos quantitativos para avaliar o profissional da ciência, como já destacado por Courparsson e Guedri (2007) e Mingers e Willmott (2012).

Enquanto alguns trabalhos centram seu olhar sobre a academia nacional, sua expansão e regulação (HORTALE, 2003; MARTINS, 2003; HORTA; MORAES, 2005; GUIMARÃES, 2007; SCHWARTZMAN, 2009; RISTOFF, 2013), procura-se aqui voltar o olhar para uma área específica, a administração (MATTOS, 2008; MACCARI; RODRIGUES, 2008; MACCARI et al., 2009; ALCADIPANI, 2011a; 2011b; FARIA, 2011; FREITAS, 2011; TEIXEIRA; CAPPELLE, 2013; PINHEIRO, 2013). O modelo atual dessa área específica em muito se relaciona com o modelo geral, afinal integra esse contexto mais amplo, no entanto interessa compreender, também, suas peculiaridades, suas instituições e organizações próprias.

Para contribuir com tal discussão, que de certa forma já é tratada em corredores e ambientes acadêmicos, será feita uma exposição por meio de uma abordagem que procura dar voz aos indivíduos que participaram dessa história e às suas experiências, não como representantes da totalidade ou modelo final de explicação do contexto, mas como trajetórias importantes para explorar esse campo da ciência, trazendo olhares e discussões em âmbito científico para temas tão pouco discutidos em domínio específico.

Antes de tudo, foram percebidas gerações distintas, um “abismo de gerações”, e entre o que era praticado até os anos 1980, por exemplo, e o que veio a ser a prática científica a partir dos anos 2000, quando há um *boom* no número de Programas, o retorno ao país de pesquisadores que fizeram seus doutorados-sanduíche e o aumento das cobranças por publicações em periódicos.

Num primeiro momento, alguns pesquisadores relembram o papel de figuras importantes para a ciência da administração e áreas afins que se destacaram por produzir obras relevantes, em sua maioria livros, sem haver qualquer tipo de cobrança regulatória, ou seja, a presença de professores-pesquisadores que produziam livremente e tinham como resultado de suas dissertações e pesquisas livros extremamente relevantes para a área. Atualmente o modelo mudou com professores-pesquisadores organizados em redes, preocupados com a produção qualificada em periódicos, participando de um cenário com muito mais critérios, mais regulado.

A pós-graduação institucionalizada era inexistente até o final da década de 60 no país (BERTERO, 1994), e na década de 1970 a área de ciências da administração ainda era incipiente. Os professores nessa época eram, em sua maioria, de outras áreas do conhecimento:

Eram chamados técnicos provisionados em administração. Eram bacharéis em direito, ou engenharia, ou contabilidade, ou economia, que com a vivência ou experiência na área de administração recebiam o título do CRA que os habilitava a exercer o papel de administradores e também as condições de serem os professores das disciplinas de administração (ENTREVISTADO 7).

Uma das instituições destacadas no discurso é o Conselho Regional de Administração (CRA). O CRA, como representante oficial da profissão, regulamentava e participava do que seria aceito como professor em administração, com os títulos de técnicos provisionados. Atualmente o papel dessa organização no meio acadêmico não é relevado, sequer mencionado pelos pesquisadores, portanto, o papel do CRA não parece mais tão importante quanto foi em um primeiro momento. Mais adiante, será resgatado o processo atual para profissionais de outras áreas lecionarem em Programas de Pós-Graduação (PPG) em administração.

Pouco se falava em produção científica, e o importante era formar profissionais para atuarem nas organizações, constituindo-se, desse modo, uma área de trabalho carente no país. O que se exigia de um mestrando era basicamente que fosse um bom aluno na graduação ou tivesse alguma experiência na área.

Em 1976, foi criada a ANPAD, um esforço de oito programas de pós-graduação. Assim como em outras áreas, foi nessa década que se criaram as Associações Nacionais de Pós-graduação, em um momento histórico que a CAPES incentivava essa associação dos programas. A ANPAD vai aos poucos fortalecendo a área também.

Na década de 1980, “se contavam nos dedos os doutores” (ENTREVISTADO 7). Havia poucos cursos, e a CAPES atuava como indutora de ações no campo: “Na década de 90 nós tínhamos o primeiro movimento no início da década que eram os mestrados e pouquíssimos doutorados aqui no Brasil” (ENTREVISTADO 6). Nessa época, a CAPES não tinha o caráter regulador de hoje. De acordo com o Entrevistado 7, o que se fazia era “uma recomendação, nem tinha estrutura. Eu fui a Brasília diversas vezes, a CAPES era um andar com meia dúzia de gatos pingados”.

Um dos entrevistados afirma que a criação de um curso de mestrado naquela época tinha como meta valorizar professores com

mestrado, mas, ao final da década, virada dos anos 1990, já começavam as exigências e a expansão dos programas, havendo pressão para que a formação mínima fosse o doutorado. Sendo assim, verifica-se que, inicialmente, se fez necessário a ampliação dos cursos e sua regulamentação.

A prática da ciência na área, na época, era “basicamente lecionar e volta e meia participar de algum evento, e eventos naquela época eram raros, não eram eventos que hoje você tem nas mais diversas áreas” (ENTREVISTADO 7). Aqui, pode-se notar que a regulação começa com recomendações aos cursos de formação de professores, e com o tempo, com sua estruturação, a prática científica passa a ser influenciada. As atividades ainda estavam mais relacionadas à sala de aula e a poucos eventos.

A carreira do pesquisador na década de 1990 passa a ser regulamentada:

Não havia o que é hoje em termos de métricas, em termos de “produtivismo”, em termos de carreira de pesquisador, então, era um contexto em que as coisas não estavam muito claras qual era o papel do pesquisador e nem como medir esse papel, até porque a maior parte das pesquisas eram feitas em escolas públicas, com raras exceções também. Então não tinha muito claro quais eram os incentivos, direitos e deveres, essa é a minha percepção daquela época. Mas havia, obviamente, a produção por artigos e isso era muito importante, a gente submetia artigos, havia a lógica de escrever lattes em 95 (ENTREVISTADO 1).

É a década de 1990 que representa, então, o fortalecimento dos programas, das instituições, a criação e consolidação dos doutorados, a expansão dos doutorados-sanduiche e a migração das publicações em eventos para periódicos. A CAPES, que até então apoiava a formação de professores, começa a privilegiar a formação de pesquisadores, o que Luz (2005) chama de “formação compactada”. A pós-graduação enfrentava algumas dificuldades, principalmente quanto à taxa de conclusão que era muito baixa, como afirma o Entrevistado 6: “mal chegava a 30% entre os que entravam e concluíam e só ao final da década de 90 estava em índices mais próximos do que é hoje”. É desse modo, na década de 1990, que se processam as principais mudanças na área. Esse é, portanto, um momento de ruptura. Na medida em que as

exigências aumentam, para manter-se na pós-graduação é necessário alguns ajustes na carreira e, conseqüentemente, na prática.

Um novo modelo de avaliação da CAPES é iniciado em 1996. A partir dele, colocou-se o Programa como a unidade básica da pós, sendo concedido destaque aos Programas pela inserção internacional, e passou a se avaliar os produtos da prática científica, principalmente a produção bibliográfica qualificada (HORTA; MORAES, 2005). É nesse período que se adotam critérios quantitativos como parâmetro da produção acadêmica, pela implantação do modelo de avaliação da CAPES (SGUISSARDI, 2010)

Os efeitos da regulação passam a ser sentidos de maneira mais evidente pelas exigências aos Programas, pela influência na titulação necessária para lecionar, pela redução do tempo de formação nos cursos de mestrado e doutorado: “A CAPES começava a entrar pesadamente, no sentido de estimular os mestrados a trazerem doutores, a já olhar com cara feia para os mestres, de preferências limpar os mestres e colocar só doutores (em programas), procurar dar robustez aos programas trazendo professores estrangeiros, com pesquisas mais recentes, mais modernas” (ENTREVISTADO 7). Esse aspecto, que vai fortalecendo cada vez mais a internacionalização da academia brasileira, será discutido também em seção seguinte, tendo em vista a importância com que contribui para descrever e compreender a atividade científica atual.

A expansão dos programas, principalmente de cursos de doutorado, ocorre nessa década: “Nesse período, compreendido até 99, foi um período então de crescimento dos cursos de doutorado e também o início do amadurecimento da produção científica do Brasil na área, muito ligada a eventos” (ENTREVISTADO 6). Esses eventos eram ligados à Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD), que era o veículo tradicional de publicação. Esse era o espaço de interação dos pesquisadores e o espaço de publicação. O que contava eram os eventos nessa época, e a ANPAD procurava preencher esse espaço no campo.

Outro aspecto que muda com o aperfeiçoamento da avaliação é que, ao longo do tempo, os professores que vinham de áreas afins à administração tiveram que publicar, cada vez mais, em áreas próximas da administração, em função das tabelas do Qualis-CAPES (ENTREVISTADO 3). Para se fortalecer a área, começa a se exigir aderência dos currículos dos professores quanto ao que produzem. Enquanto num período anterior, de consolidação da categoria socioprofissional, a atuação como professor da área passava pelo CRA,

agora a carreira de pesquisador passa pela publicação qualificada pela CAPES na área.

Percebeu-se também um abismo de gerações que pode ser explicado por algumas questões, tanto formação e exposição internacional quanto ambiente nacional mais regulado e voltado para a pesquisa: “Essa geração aí, que terminou o doutorado (no exterior) em 2001, 2002, 2003, ela já veio não só pelo fato de ter sido exposto internacionalmente, mas ela já veio com a cobrança da CAPES” (ENTREVISTADO 1). Essa geração de pesquisadores passa a interagir com a geração anterior, seus professores e orientadores, e os pesquisadores se inserem todos em uma nova dinâmica. Dessa maneira, observa-se: “Então essa influência muito forte de como os programas são avaliados e como a produção científica vai sendo orientada ao longo dos anos 2000” (ENTREVISTADO 6).

O que para o Entrevistado 1 não mudou ao longo das últimas décadas é a diretriz norteadora da academia nacional: “é a mesma, ou seja, são aquelas dimensões da CAPES: impacto social, produção docente, produção discente, projeto de curso, acho que essas coisas não mudaram nesses 10 anos, mudaram, de repente, como você compõe a métrica para chegar nessa dimensão”. Essa diretriz ou orientação é concebida pela CAPES e acaba influenciando as demais organizações da área.

É ainda na virada do século que se intensifica a importância das revistas, “que vai se consolidar ao longo dos anos 2000” (ENTREVISTADO 6), mas, ainda, pouco se falava em publicação internacional. Os periódicos da área também passam a se consolidar nessa década, “consolidando os periódicos nacionais de primeira linha RAC, RAE, RAUSP, RAP”, conforme Entrevistado 6. Esses periódicos destacados possuem, atualmente, Qualis-CAPES A2, sendo considerados de nível internacional. A RAE, lançada em 1961 pela FGV-EAESP, a RAP, criada em 1967 pela FGV-EBAPE, e a RAUSP, criada há mais de três décadas pela USP, são as revistas mais tradicionais e antigas; a RAC foi criada em 1997, sendo um periódico editado pela ANPAD. Ao longo dos anos 1990, algumas escolas tradicionais criam suas revistas, como é o caso da O&S, periódico da UFBA, da REad, periódico da UFRGS, criado em 1995, e da RCA, periódico do departamento de administração da UFSC, criado em 1998. Ao longo de 2000 começa a fazer parte da prática científica dos pesquisadores em administração, participar, publicar, avaliar e editar esses periódicos.

Quanto às revistas no Brasil, na visão do Entrevistado 6, elas não possuem linhas editoriais claras, e isso reflete o ambiente de pesquisa. Quanto mais maduro é um ambiente de pesquisa, mais claras são as políticas editoriais dos periódicos. Apenas algumas revistas possuem mais de três décadas, mas o fortalecimento da veiculação e publicação em periódicos, como parte da atividade acadêmica, ocorre a partir dos anos 2000.

Nesse período começam a surgir as primeiras publicações internacionais na área, fruto dos doutorados-sanduíche, que, para o Entrevistado 6, serão consolidadas a partir de 2010:

Então a partir de 2010, tentando colocar alguns pontos como balizas ao longo desse período todo, começa então a se perceber nas últimas avaliações já, alguns programas com uma publicação destacada, são aqueles programas mais consolidados, ou até mesmo aqueles tem mais tempo, então podemos citar FGV, USP, Federal do Rio Grande do Sul, Federal de Minas, que são programas então que até reúnem os maiores números de pesquisadores do Brasil e que começam também a já ter uma produção científica em periódicos internacionais um pouco mais consolidadas. Vale dizer que ainda assim estamos distantes dos padrões internacionais (ENTREVISTADO 6).

Estar distante dos padrões internacionais significa ter menos publicação em periódicos bem classificados internacionalmente. A quantidade de publicações de qualidade, para os rankings estabelecidos, é baixa ou não é regular. Essa crítica é uma crítica que passa pelo amadurecimento da academia, que ainda é recente. Esse amadurecimento se processa ao longo da década de 1990 apenas, com o surgimento e consolidação dos periódicos, dos programas, da mudança de “mídia” para a publicação, de eventos para periódicos.

Além disso, outros fatores são parte desse contexto, afora os programas e periódicos, os órgãos de apoio e órgão de regulação. Para o Entrevistado 1, a partir de 2002, já se sentia a pressão por pontos na academia, em programas de pós-graduação, bem como para “garantir a bolsa (de produtividade), os recursos”. Os programas começam a trabalhar em cima dos pontos.

A minha geração é a geração perdida, que a gente está sendo rato de laboratório. Se você pegar os

professores que estão se aposentando agora, eles viveram uma era que, de repente, muito mais lúdica e nobre. Quem está começando agora, quem já está há 10 anos no mercado pegou exatamente a transição que a sua carreira está sendo uma brincadeira, está sendo manipulada ou você não sabe o que tem que fazer e acaba que, de certa forma, você faz o “salami science”, que é cortar a ciência em pedacinhos (ENTREVISTADO 1).

Até então a participação era relacionada à titulação e à participação em eventos. Mas em determinado momento, a produção científica qualificada, ou seja, a produção em periódicos, pontuadas pelos sete estratos estabelecidos pelas comissões de área na CAPES, passa a ser indutor das práticas no campo. Assim sendo, os critérios vão se fortalecendo e se legitimando, e a carreira acadêmica, outrora incipiente, passa a tomar forma. Alguns dos fatores que foram importantes para a legitimidade da avaliação dizem respeito à realização da avaliação pelos pares e ao atrelamento da avaliação ao financiamento público.

Uma das principais preocupações presentes nas falas dos pesquisadores referia-se ao crescimento da importância de um indicador de produtividade no ambiente acadêmico, conhecido como “pontos”, muitas vezes sendo tratado por “produtivismo” pelos entrevistados, como um modelo inadequado para aferir qualidade de uma produção. Esse conceito se apresenta de modo pejorativo e, quase sempre, como um binômio qualidade versus quantidade na avaliação das publicações. Ressalta-se que essa discussão sobre “produtivismo” não é exclusiva da área de administração (COIMBRA, 2009; TREIN; RODRIGUES, 2011), faz parte de um contexto geral, resultado de críticas às métricas e regras às quais os programas estão submetidos. Os impactos nas áreas são diversos, seja em função das características da prática científica das áreas ou da estrutura do campo, por isso se faz necessário discutir a área de administração, já que há uma preocupação geral entre os pesquisadores, assim como preocupações particulares. Esse elemento será discutido na seção seguinte.

4.3 Crescimento da importância do sistema de pontos: definições e riscos

Para alguns pesquisadores, a atual situação da academia nacional colabora com o que se chama “produtivismo” e desvia-se do que é importante: para uns, reforçar a discussão da qualidade, para outros, a publicação internacional, ou até a relevância do que tem sido produzido. No entanto, esse desvio para a performance nesse campo foi um caminho trilhado e construído até chegar ao atual modelo. Como lembra Zarur (1994), a utilização de técnicas de quantificação da produção científica é uma das contribuições de Merton, e atualmente tem sido indispensáveis em política científica e planejamento governamental. O contexto atual, assim, não é dissociado da história do campo.

Entende-se que, ao se questionar “produtivismo”, coloca-se em questão o que tem sido feito na prática científica e seus elementos norteadores. Orientar a ciência pela avaliação quantitativa em oposição a um ideal de prática científica é considerado uma crítica ao modelo vigente. É isso que se percebeu: discutir “produtivismo” significa discutir um modelo de avaliação da ciência e até mesmo um modelo de ciência.

Ao se questionar “produtivismo”, coloca-se em xeque a avaliação do pesquisador, mensurável e reduzida a pontos. O modelo criado para avaliar os programas, para ser um indicador macro da situação nacional, tem sido utilizado também em nível individual. Ou seja, o que é proposto como avaliação de programas passa a ser norteador da avaliação individual no momento em que os professores-pesquisadores estão submetidos às métricas, no momento de credenciamento e manutenção de sua atuação em programas de pós-graduação, assim como no momento em que solicitam financiamentos e recursos. Os professores-pesquisadores não respondem diretamente à CAPES, com a qual não possuem vínculo, mas sim as programas. Participar desses PPGs é também uma opção individual, não é uma imposição das escolas. Desse modo, aceitam submeter-se às regras, às imposições às quais os programas estão submetidos, sejam elas regulações nacionais ou creditações internacionais.

Difícilmente avalia-se a qualidade do texto produzido, chega-se a um critério com base no ponto acumulado pelo porte do periódico. Para o Entrevistado 3, “essa história de dar nota passou a ser pautada em critérios quantitativos e tende a acabar com critérios qualitativos”. Ao artigo, atribui-se o ponto por meio da revista em que foi veiculado. Logo, o que é avaliado é a capacidade dos professores-pesquisadores de colocarem seus textos em periódicos bem classificados no ranking, textos estes que se transformarão em pontos. Durante esse processo, o artigo passa por uma avaliação pelo corpo de revisores do periódico.

Assim, pela dificuldade em se avaliar diretamente o artigo, uma série de critérios e avaliações dão a pontuação e “traduzem” a qualidade do artigo. Todos os artigos possuem a mesma qualidade? Certamente não, mas esses critérios são o que possibilita a atribuição dos pontos para avaliação dos programas pela regulação nacional. A Figura 1, abaixo, sintetiza essa série de avaliações e mostra o que significa esse modelo de avaliação do programa por vezes utilizado individualmente. Essa avaliação individual passa pela avaliação do periódico, seja pelo Qualis CAPES ou pelo *impact factor*, e é efetivamente realizada pelos pares, os avaliadores de periódicos.



Figura 2: Modelo de avaliações

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com esse modelo, as avaliações dos revisores passam a ser alvo de algumas instituições também, sendo que, inclusive, passam a propor como se deve avaliar textos e gerenciar periódicos, como por exemplo: SCIELO com o manual e ANPAD com manual de boas práticas.

Colocar em questão o “produtivismo” como desvio da publicação internacional faz parte de uma reflexão generalizada que coloca em discussão o modelo de avaliação da academia nacional à luz do internacional. O Entrevistado 1, em oposição ao que se chama de “neurose dos pontos para garantia de recursos internos”, apresenta o que considera importante no meio acadêmico: ser competitivo internacionalmente. O conceito de qualidade para esse pesquisador passa, portanto, pela dimensão internacional. Assim, o modelo adequado, almejado, é o modelo externo, e a avaliação interna prejudica esse desempenho dos pesquisadores. O que se deseja é almejar uma discussão internacional, dialogar internacionalmente, expor-se e expor a academia nacional em âmbito internacional. Nesse modelo, utilizam-se os critérios externos, como o *impact factor* baseado em citações, para mensurar a qualidade do periódico.

Uma série de fatores integra a construção desse modelo, que pode ser considerado, inclusive, um modelo de dominação na ciência, sendo que o poder fica com os dominantes, que ditam desde temas até como se escrever. Interessante perceber que, mesmo a produção internacional sendo reconhecida e almejada no cenário nacional, ela passa por elementos institucionais nacionais: os estratos Qualis-CAPES. Além das instituições que classificam o que é qualidade no nível nacional e internacional serem diferentes, a publicação internacional é colocada em oposição ao “produtivismo” na medida em que é uma publicação que leva tempo para ser concluída, e seria necessário ter uma produção nacional que suprisse e incrementasse os níveis de produção para garantir os recursos¹⁰.

Para o Entrevistado 1, nos últimos 10 anos, surgiram muitas anomalias com a regra: “Pessoas fazendo 1000 pontos, 2000 pontos no ano”. Essa anomalia, em parte, é pressão da regulação, mas a regulação exige, por intermédio da cobrança dos programas, para manter-se nos programas, uma produção individual de 200 pontos por triênio, índice muito menor do que o citado pelo pesquisador. Esse índice é o mínimo. O máximo é indeterminado, e um dos pesquisadores coloca a razão disso às bolsas, já que não se sabe quanto seu concorrente irá produzir e quanto será necessário para vencê-lo nessa disputa.

O Entrevistado 3 apresenta um posicionamento:

Esse processo mais intensivo de exigência de produtividade, pontuação etc., é um processo

¹⁰ Alguns dos conceitos utilizados para explicar a academia vem da área gerencial, produtiva. Esse aspecto será tratado em uma das seções seguintes.

recente. No passado não havia isso. Nós, professores, eu sou de uma geração já mais antiga, que a gente não tinha essa pressão, as publicações de livros ou artigos, elas saíam espontaneamente, do nosso pensar acadêmico, do nosso pensar de pesquisa. Hoje nós temos uma pressão de publicar e isso é péssimo. Todos, há uma clara queixa, uma generalizada queixa de que esse padrão de produtividade é muito ruim. Claro que o passado, o chamado, tipo um achismo, extremado, não havia demanda de produção, os professores produziam se queriam, alguns tinham grande motivação intelectual e produziam, produziam grandes obras. [...] Produção por produção, fator de impacto e as pessoas criando artifícios para gerar mais fator de impacto, como você já deve ter visto aí nos jornais, nas revistas de medicina grupos fazendo acertos.

A partir desse trecho, criou-se a Figura 2, que sintetiza o pensamento crítico ao modelo de produção atual:

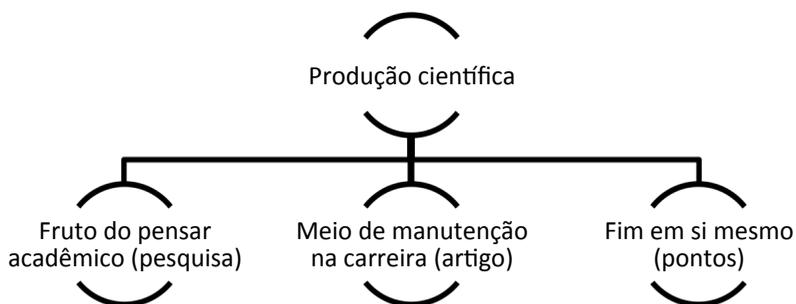


Figura 3: Produção científica - modelos

Fonte: Elaborado pelo autor.

Merece destaque a importância histórica para discussão desse contexto. Quem participou do modelo anterior consegue criticá-lo pela falta de métrica, e o atual pela métrica em si. Isso mostra que a discussão se encontra no tipo de métrica, na maneira como ela interfere

na atividade dos pesquisadores e não no interesse pela ausência de regras. Ao declarar a profundidade das obras escritas em outras épocas, o Entrevistado 3 destaca a motivação para essa prática, ou seja, não é a ausência de regras que vai promover a construção de boas obras e sim a motivação do pesquisador. O que antigamente era uma motivação interna, hoje se mistura com uma pressão externa. A motivação interna ainda existe, seja em participar do campo, seja em escrever para periódicos, mas essa participação, hoje, significa submeter-se a determinadas regras. Ao mesmo tempo, por meio desse trecho, é possível esclarecer que, nessa visão, produzir menos também não significa ter mais qualidade, já que antigamente havia o “achismo extremado” (ENTREVISTADO 3).

O que se quer mostrar, a partir desse pequeno trecho, é que a discussão sobre produtividade é mais profunda que meras simplificações e que os extremos podem ser prejudiciais: “A gente saiu de um padrão sem nenhuma régua, sem nenhuma demanda de produtividade, para um outro extremado né? Eu acho que temos que chegar em um meio termo” (ENTREVISTADO 3). Esse “meio termo”, no entanto, não está bem claro como, pois não foi detalhado pelo entrevistado.

É necessário lembrar que, subjacente a essa pressão por produção por parte das agências governamentais, sustentada pela agência de fomento na avaliação individual do pesquisador para disputa de bolsas produtividade, por exemplo, há uma cobrança por parte do governo para que se justifiquem as ações de investimento público. Esses órgãos também são pressionados, como lembram os pesquisadores: “ao mesmo tempo, os órgãos de fomento também são pressionados em relação a uma série de coisas. Eles precisam se legitimar em relação ao papel de um país emergente que é cada vez mais participante do cenário mundial em relação a uma outra coisa que é um elemento vital dessa competição, que é a produção científica” (ENTREVISTADO 4).

Dessa maneira, além de legitimar as decisões de investimento das agências de apoio nacionais, sustentando-o com critérios “objetivos” de produção, esses indicadores possibilitam que o Brasil se destaque internacionalmente, e é de interesse do governo, também, que o país esteja bem classificado no mundo quanto à produção. O Entrevistado 4 considera necessário resultado quando se demanda financiamento: “órgão de fomento são fomento, precisam ter resultado porque tem orçamento para defender”. Há uma espécie de consenso de que, a atividade científica sendo financiada, não há como fugir da análise dos resultados, dos retornos, e esses retornos passam por esse modelo de avaliação.

A reflexão sobre as métricas da produção e suas anomalias fez com que alguns pesquisadores destacassem que esse modelo de ciência que se impõe é um modelo de áreas tradicionais, as ditas ciências duras. Por isso, ao iniciar a discussão sobre “produtivismo”, destacou-se que esse tema é debatido em diversas áreas, mas existem peculiaridades, principalmente quando estão distantes das áreas que inspiraram modelo. É clara, para os autores, a influência do padrão das ciências naturais na composição das regras que serão utilizadas para as diversas áreas.

Para os pesquisadores 3 e 4, por exemplo, a expansão de um modelo único de avaliação, baseado nas ciências duras, físicas e naturais, prejudica o processo de desenvolvimento científico da área, que se aproxima mais das áreas das ciências humanas e sociais. As anomalias para esses pesquisadores são provenientes, portanto, dessa utilização inapropriada do modelo, mais uma vez o questionamento passa pelo modo de fazer ciência.

Crítérios de produtividade quantitativos passaram a vigorar, aliados aos prazos mais curtos, aos elementos de distinção e legitimação externos para as instituições, considerados critérios de consagração para se diferenciar umas das outras. Para o Entrevistado 3, os reguladores passam a ser senhores: CAPES para a pós, MEC para a graduação e agências acreditadoras para a instituição como um todo. A próxima seção procura ampliar a discussão sobre as instituições.

4.4 Instituições: CAPES, agências de apoio, creditações

A CAPES é bastante citada, em especial seu sistema de avaliação, quando se trata de discutir a academia nacional. A CAPES compõe a regulação nacional do Estado à qual estão submetidos os programas, tanto para abertura quanto para manutenção, numa periodicidade trienal. Esse órgão compõe as diretrizes para o campo. A CAPES “sempre foi uma formuladora de política, alocadora de recursos e controladora de atividades executadas por centenas de instituições nacionais e estrangeiras” (BERTERO, 1994, p. 12).

Com suas alterações ao longo do tempo, ela impôs ao campo as direções para se chegar ao contexto atual: “as pressões são do senhor CAPES, não são da escola. Na época era ir para congressos, hoje é publicar em periódicos, e periódicos internacionais, porque o programa tem objetivo de ser [conceito] 7. Então a pressão é forte”(ENTREVISTADO 5). Quando se fala em pressão no campo, geralmente, relaciona-se essa pressão ao papel da CAPES, principalmente quanto à sua avaliação. Maccari, Lima e Riccio (2009)

destacaram algumas influências dos sistemas de avaliação em programas, a partir da visão dos coordenadores de programas participantes da pesquisa, nos seguintes aspectos: direcionador estratégico de programas, esforços para qualidade, produtividade e inserção social. Alguns desses aspectos são confirmados neste trabalho.

Bourdieu (2004a) aponta a dificuldade em se estabelecer quem é legítimo para julgar ao tratar da capacidade das instâncias administrativas. O sucesso do modelo de avaliação da CAPES se deve ao acoplamento da avaliação ao financiamento, legitimando a cobrança de resultados, como foi discutido anteriormente, e, também, ao fato dessa avaliação ser realizada pelos pares. Logo, a afirmação “a CAPES somos nós” não é incomum no campo, apontando que são os próprios professores que compõe as comissões de área, assim como são os próprios pares no campo que realizam as avaliações, seja de projetos, as avaliações *ad-hoc*, seja para periódicos, as *blind-review*, como pode se visualizar na Figura 4.



Figura 4: Bases do modelo de avaliação
Fonte: Elaborado pelo autor.

Seguindo a mesma linha, conversão de capital científico em financeiro, destaca-se que algumas escolas, no Brasil, já começaram a utilizar a remuneração variável, com bolsas e prêmios, para professores com alta produção de artigos em *journals*, seja por critérios nacionais, A1, ou internacionais, alto fator de impacto. Aqui, verifica-se a avaliação, em especial empreendida pelas agências internacionais de acreditação, influenciando a qualidade, produtividade e, sobretudo, a estratégia dos programas. Mas, como mostra um dos pesquisadores, mesmo quando internacionais, os critérios de desempate são a quantidade de pontos, critérios de avaliação da regulação nacional: “Mas quantos pontos você precisa fazer para desempatar? Quantos pontos? Ninguém sabe. Então você nunca sabe o quanto é o suficiente para dizer isso aqui já está resolvido, vou fazer isso” (ENTREVISTADO 1). Mais

uma vez, lembra-se que há um mínimo, mas o máximo é sempre uma incógnita, já que depende dos pares.

O que fica evidente é que o sistema de ranqueamento de revistas por Qualis-CAPES ou *impact factor*, para avaliação da produção docente, seja para credenciamento ou manutenção na pós-graduação, é utilizado também como critério por outras organizações, como as fundações de apoio e as próprias escolas.

A própria classificação dos periódicos faz com que o campo se volte para os periódicos mais bem reputados nos rankings: “Então assim, a influência definindo um Qualis claramente, diferentes níveis de publicação, começa então a direcionar as publicações dos professores para periódicos mais qualificados” (ENTREVISTADO 6), da mesma forma que direciona as políticas das escolas e das diversas instituições do campo que passam a se utilizar desses critérios. A medida de inclusão de sete periódicos nacionais no Qualis-CAPES A2, por exemplo, foi uma medida com objetivo de incentivar os pesquisadores do campo que citem esses periódicos e um estímulo aos periódicos para que entrem nas bases indexadoras internacionais¹¹.

Para se manter como professor na pós-graduação, é importante manter os 200 pontos por triênio, que até pouco tempo era 150, e que pode se alterar para o próximo triênio, mas não é isso que preocupa os pesquisadores em questão, e sim as distorções que esse modelo gera.

Até agora, muito se falou em instituições que influenciam todas as áreas, CAPES, órgãos de fomento e apoio, principalmente. Por exemplo, na conversão de capital científico para capital financeiro, quando se fala em bolsa e recursos, ressalta-se a presença das organizações de fomento, CNPq e Fundações Estaduais de Apoio. Essas instituições, organizações que criam ou apoiam as regras e normas no campo, são, no entanto, as mais diversas sob uma ampla perspectiva. Os próprios programas, as associações científicas, até as redes de pesquisadores, em diferentes graus, contribuem para a caracterização do campo. Participar de redes também pode contribuir para a conversão de capital, por meio de convênios, por exemplo. As redes, como instituições com papel coletivo, contribuem no processo de socialização

¹¹ Notícia fornecida por Eliane Brito, Coordenadora da Área de Administração, Ciências contábeis e Turismo da CAPES, em Aula Magna sobre “As perspectivas da Pós-Graduação no Triênio 2013, 2014 e 2015” proferida no dia 19/03/2014 para o Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina.

das normas e ao mesmo tempo podem ser utilizadas na conversão de capital.

Esses órgãos de apoio são considerados importantes para o desenvolvimento da academia, já que financiam pesquisas, apoiam projetos e concedem bolsas para pesquisadores, tanto para aperfeiçoamento quanto para pesquisas conjuntas. A estrutura financeira necessária para o desenvolvimento das pesquisas passa quase sempre pelas agências. Os professores-pesquisadores declaram sua gratidão a essas agências e afirmam que seu papel é nobre, e cobrar resultados é também necessário. Para o Entrevistado 4, “você tem que devolver”, já que é um investimento público. Para o Entrevistado 7, a pesquisa é financiada, em sua maioria, por órgãos públicos, e esse é um investimento que precisa trazer um retorno social para a comunidade.

É interessante notar que para compreender a academia nacional em administração é necessário ampliar a noção das organizações que participam da “construção” desse campo, até porque não se pode assumir que os programas e os pesquisadores fazem tão somente aquilo que está bem cotado na avaliação. A avaliação é um ponto importante, mas existem outras instituições que compõem o campo e possibilitam outras práticas. Além disso, o campo parece estar em processo de mudança e disputas políticas quanto às associações, por exemplo. A ANPAD tem sido questionada, e têm surgido associações das áreas criadas pelos próprios pesquisadores, cita-se o caso dos Estudos Organizacionais e da Administração Pública.

A academia nacional, para o Entrevistado 1, possui algumas características que a diferencia das academias de outros países. Para o entrevistado, enquanto um colega no exterior passava um ano em um *paper*, no Brasil, “em vez disso, você tem 30 B5”. Ou seja, pontuar mais é, muitas vezes, uma das distorções da produção de qualidade, já que a qualidade, agora, passa pelo acúmulo no sistema de pontos. O Entrevistado 1 também ressalta algumas instituições que dão suporte a uma carreira em outros países, apresentando o exemplo dos Estados Unidos, no qual a carreira de pesquisador é um *job market* e o *paper* pode ser a entrada dele no mercado, elementos como mobilidade e *tenure*.

Além de não ter o suporte de alguns elementos institucionais, a avaliação do Brasil se diferencia dos EUA nos seguintes aspectos: “O Brasil, como é um país bastante regulamentado pela CAPES, diferente por exemplo dos Estados Unidos que tem uma regulamentação, mas não tem uma avaliação tão estruturada como o Brasil, então o Brasil fica com alguma similaridade com alguns países europeus, como a Espanha,

a Inglaterra também tem alguma coisa” (ENTREVISTADO 6). Posteriormente, na seção sobre internacionalização, será discutida uma das estratégias das escolas europeias para ascensão nos rankings.

A acreditação pelas agências internacionais foi, portanto, outro elemento institucional que surgiu a partir dos anos 2000 na academia nacional. Ela é opcional, e algumas escolas no Brasil detêm selos das acreditadoras internacionais. As creditações aparecem como uma coroação de um longo trabalho que já vinha sendo realizado pela escola, assim como algumas vezes são concebidas como uma indutora à internacionalização nos discursos dos entrevistados.

De acordo com o Entrevistado 4, a opção de solicitar a acreditação foi um processo natural na escola, já que havia a perspectiva internacional mesmo antes de a acreditação se tornar um elemento importante internacionalmente. Ele lembra, ainda, que o processo foi incentivado pelas parcerias. As relações entre instituições de ensino, que já existiam, e os programas de cooperação foram consolidados com a acreditação: “A escola sempre teve uma relação internacional que era forte. Quando você tem as parceiras figurando nesse novo lance, você vai participar desse cenário” (ENTREVISTADO 4).

Para o Entrevistado 1, foi com a influência das creditações que a escola passou a premiar artigos com *impact factor* acima de 1. Mais uma vez reforçando a influência direta das agências internacionais em outras organizações. Essa premiação não é uma imposição das acreditadoras, mas, nas escolas, esses prêmios funcionam como um sistema de incentivo para que bons resultados sejam atingidos e, assim, criam-se estratégias para manutenção da acreditação.

Outra influência das creditações internacionais nas escolas ocorre no plano de carreira. O plano de carreira em Y, em que há a presença do *professional qualified* e do *academic qualified*, é uma decorrência da acreditação, assim cada uma dessas categorias possui um plano de carreira próprio. Essa questão de o campo ter permitido apenas os professores de dedicação exclusiva é uma crítica do Entrevistado 7, para o qual o sistema deveria permitir a participação dos professores com experiência profissional no ensino de escolas de gestão, principalmente graduação. No entanto, ressalta-se que dedicação exclusiva continua sendo um aspecto importante para as creditações, professores *full time*. A intersecção entre o que o Entrevistado 7 percebe como “a oportunidade de ter pessoas que mesclassem a experiência com a vida universitária” com o *professional qualified* é a atuação profissional. Percebe-se, portanto, que a carreira em Y permite o retorno desses profissionais para a academia, principalmente nas particulares.

Além de facilitarem contatos entre escolas e pesquisadores, as creditações contribuem para a indução na gestão das escolas de medidas como: atração de alunos internacionais, atração de pesquisadores para contratação, classificação da carreira do professor-pesquisador em Y – *academic qualified e professional qualified, assurance of learning* – avaliação para verificar se o aluno realmente aprendeu, trazendo a lógica da auditoria externa nas próprias disciplinas.

É nesse sentido que a acreditação internacional influencia os elementos que nortearão a prática científica. Trazendo elementos que até então não eram privilegiados no país e influenciando na gestão das escolas, as creditações passam a compor o campo da ciência da administração no Brasil. Os dados apontam que as creditações não possuem a mesma influência que a regulação da CAPES, em função de serem uma espécie de “regulação” opcional, mas, de toda maneira, inspiram parâmetros de escolas importantes e renomadas, influenciando consequentemente outras instituições.

O Entrevistado 1 critica essa influência do contexto internacional no nacional pelos aspectos institucionais do campo no Brasil: “A gente fica querendo implementar essas estratégias de competição internacional aqui no Brasil, onde a maioria dos professores tem estabilidade, não tem mobilidade e não tem *tenure*, isso não funciona, ou seja, são estratégias sem apoio institucional”. Reforçando essa perspectiva, com ênfase na *tenure*, o Entrevistado 6 afirma que:

Aqui nós não temos a *tenure*, ou seja, se você depois de 5 ou 6 anos produzir dentro do que é esperado pelos rankings de periódicos que eles tem, você tem uma estabilidade e você não é tão cobrado como aqui. Então aqui, pela forma como é criado até o sistema da CAPES, você está permanentemente numa *tenure*, você é avaliado na produção, não vai sair nunca disso até se aposentar, se as coisas não mudarem, né.

As escolas que são avaliadas por diferentes regulações do campo científico acabam tendo que atender a uma diversidade maior de critérios, tendo em vista que nem sempre são os mesmos: “às vezes tem objetivos que não batem com a CAPES, então a direção sofre para poder conciliar” (ENTREVISTADO 1). Outras vezes, as dimensões avaliadas são semelhantes, mas os indicadores avaliam diferentes aspectos. Isso acaba impactando não só a gestão da escola, mas a própria prática do pesquisador, já que é esse profissional que terá que atender na ponta,

levando em conta os aspectos exigidos pela regulação e pelas creditações. Para o Entrevistado 1, essas instituições possuem: “critérios diferentes e como você vai unificar isso daí? Você acaba tentando fazer tudo, então, tem um problema sério de dubiedade, que quem trabalha nesse nível aqui que a gente trabalha sofre”.

As creditações, para o Entrevistado 3, são “critérios de legitimação externa que fazem distinções em relação às instituições. As instituições jogam com esses critérios de consagração externos para se diferenciarem de uma das outras”. Corroborando essa distinção entre os programas, o trecho seguinte mostra como se processa a distinção no exterior: “em outros países o que acontece é assim: se você quer ser respeitado dentro da comunidade acadêmica, a escola tem que ter, lógico que não é obrigatório, mas tem que ter a creditação” (ENTREVISTADO 6). Um exemplo dessa distinção pode ser observado na fala do Entrevistado 1: “com a creditação a escola atinge um outro patamar de internacionalização, você é reconhecido no mundo, você entra nos rankings internacionais, você começa a ser disputado nesse mercado, você deixa de ser uma escola regional para ser uma escola assim”.

O Entrevistado 4 aponta as dificuldades em manter a creditação, bem como as motivações pela creditação em escolas já credenciadas: “não é fácil manter isso aqui. Os caras são draconianos. Eles vêm, avaliam, eles não dão e fica pra sempre, não. Você tem que... tá na lupa dos caras. Eles valorizam o selo deles e obviamente você faz parte desse clube, você quer manter. Por que? Porque seus parceiros do mundo tão lá”. A questão que merece destaque aqui é o clube, os parceiros. A creditação torna-se, para as escolas, uma grande parceria, e a partir do momento que se faz parte da rede, não se quer deixar de participar, por isso elas se submetem ao que é imposto pelas agências. Corroborando essa noção de parceria e rede, o Entrevistado 6 afirma que as creditações facilitam os contatos entre escolas de gestão.

Enquanto a maioria vê apenas vantagens nas creditações e não percebem desvantagens em pertencer a escolas acreditadas, outros apontam o risco de burocratização excessiva das atividades (ENTREVISTADO 6; ENTREVISTADO 3). Com as creditações, os formulários aumentam: “várias pessoas se queixando que tem que preencher um monte de formulário” (ENTREVISTADO 3). Tempo é um fator-chave para o pesquisador cumprir com suas atividades (MELO; SERVA, 2012), e a partir do momento que o processo de creditação e manutenção do selo se tornam pesados, há um impacto direto no tempo dedicado a outras atividades. Para o Entrevistado 3, esse impacto é mais

formal, portanto, não é o tempo pelo tempo, e sim o tempo de uma atividade burocrática em detrimento de outra: “as pessoas têm que preencher um monte de formulários em detrimento do trabalho fim que é fazer pesquisa, preparar aula, ler clássicos que hoje não temos mais tempo”. Esse risco, portanto, é de que, ao aumentar a burocratização dos processos de avaliação e a carga das atividades burocráticas dos professores-pesquisadores, se tome tempo de outras atividades, relacionadas ao ensino e à pesquisa, por exemplo.

O Entrevistado 6 mostra que os pesquisadores têm consciência da diversidade de críticas às creditações: “críticas com relação a tendência que elas tem de padronizar as escolas de negócio, a criar um modelo único [...] algumas coisas podem ser criticáveis como a questão de uma necessidade que às vezes eles colocam de ter aula em um outro idioma, principalmente o inglês”. Mas o entrevistado ainda ressalta que o processo pode trazer ganhos para a escola, “algum tipo de cobrança que eles fazem ajudam nessa questão que chamamos de indução à internacionalização, por exemplo, à produção internacional em periódicos indexados, tem que ter índice de impacto crescente e a cada período isso é analisado”. Nessa perspectiva, ser auditado é importante, porque promove desenvolvimento contínuo da escola.

São esses aspectos institucionais que participam da construção do que a academia nacional em administração é hoje. Numa “*audit society*” (LAWRENCE, 2003), todos esses elementos de diferenciação, procurar estar nos rankings e buscar selos, apontam para a discussão de qualidade das instituições de ensino. Nesse sentido, muito se fala na aprovação, mas pouco dos critérios em si. Esses elementos trazem consigo um conceito de qualidade e, ao conceder o selo, aprovação pelos critérios estabelecidos, algumas vezes internos, outras vezes externos ao campo. Esses critérios ditos externos contemplam aspectos de políticas de Estado até aspectos de mercado, com as agências acreditadoras, rankings e editoras, que as vezes confundem-se com a própria comunidade acadêmica – os critérios internos

Nas próximas seções, discutir-se-á, dando sequência aos temas que surgiram, a internacionalização e a questão da qualidade na prática da pesquisa.

4.5 Internacionalização

Afinal o que significa a internacionalização? Cabe lembrar que as primeiras escolas superiores em administração no país foram criadas a partir de convênios com universidades estrangeiras para consolidar o

ensino. Esse apoio era realizado com o envio de professores para o Brasil e o recebimento de bolsistas para aperfeiçoamento no exterior. A área nasce, portanto, com essa influência direta dos Estados Unidos nas quatro primeiras escolas de administração brasileiras (SERVA, 1990). Ressalta-se, também, ao discutir internacionalização, que Cooke e Faria (2013) questionam essa noção vigente de internacional como colonialista: “deve ser publicado em inglês, nos EUA ou na Europa, e avaliados por instituições de classificação do Atlântico Norte”.

Como foi visto na apresentação do histórico do campo nas primeiras seções, a academia nacional era pouco internacional nos anos 2000, na medida em que apenas se importavam materiais, com atraso, e pouco se “exportava”, artigos, textos e profissionais (ENTREVISTADO 1). Essa “balança comercial científica desfavorável” vai se alterando ao longo dessa década, mas o processo utilizado para chegar a esse aspecto merece ser analisado.

Algumas escolas já tinham essa exposição e essa interação internacionais mais consolidadas, mas isso não fazia parte da realidade dos programas nacionais na área. Alguns poucos professores já dialogavam e participavam de eventos internacionais no cenário nacional, mas essa não era a realidade do campo, que ainda estava se consolidando internamente.

Hoje, como lembram os Entrevistados 5 e 7, está muito mais fácil acessar os ambientes internacionais, os eventos, por exemplo, seja pelo preço de passagens, pela quantidade de eventos ou pelo acesso às informações. Hoje, a interação internacional é maior e virou sinônimo, também, de qualidade. Formação internacional, professor internacional, evento internacional, periódico internacional e selos internacionais são mais disputados e reconhecidos no campo.

Com a expansão das creditações internacionais pelo mundo, esses “selos” passam a ser sinônimos de qualidade e são um elemento importante para a internacionalização das escolas, ao ponto de alguns pesquisadores em escolas acreditadas afirmarem: “estamos no centro internacional”. Verifica-se que as creditações atuam no mercado de reputação acadêmica. Isso possibilita, a todos os integrantes da escola, uma exposição internacional.

Uma das metas que consta no plano estratégico de 2011 a 2015 de uma das principais escolas de administração do país, a EBAPE, está relacionada ao início do processo de acreditação pela EFMD e pela AACSB: “aumentar a exposição internacional da FGV/EBAPE, por meio de parcerias com entidades internacionais reconhecidas pela sua excelência acadêmica” (EBAPE, 2013).

A internacionalização dos programas faz parte dos quesitos da CAPES, mas “para realmente ser procurada por alunos internacionais a acreditação é muito importante” (ENTREVISTADO 1). Seja por ser elemento de coroação e reconhecimento da internacionalização da escola ou por ser um elemento de indução à internacionalização, as creditações internacionais passam a ser um elemento essencial nesse processo. Para se ter reconhecimento internacional, entrar nos rankings, começar a ser disputada nesse mercado de escolas de gestão, a acreditação é considerada importante.

Essa característica de buscar a internacionalização passa pelas creditações e também passa pela discussão dos rankings internacionais. O ranking nacional da CAPES coloca os programas de acordo com os estratos, mas as escolas também procuram estar nos rankings internacionais. Segundo o Entrevistado 1: “Há uma busca em aparecer nos rankings”. Mas é preciso lembrar que o que se entende por rankings internacionais geralmente avalia muito mais o aspecto profissional do que a pesquisa, como explica o Entrevistado 6:

[...] normalmente são mais direcionados para o ensino profissionalizante. Os rankings que são formados fora do Brasil, por exemplo, e nós pegarmos o Financial Times, ele analisa a questão do salário no início, salário depois de 5 anos, etc. Então não é bem o foco de um doutorado, profissional. Os rankings que tem nos Estados Unidos são feitos pelas revistas de negócio e também tem um olhar mais de negócio do que acadêmico. Então o ranking não é talvez tão adequado quando nós estamos falando de pesquisa acadêmica.

As creditações e os rankings são, para o Entrevistado 6, um aspecto internacional, mas, para ele, secundários, já que considera o principal aspecto para inserção numa comunidade internacional a capacidade de produção científica qualificada. E nesse sentido, ter o selo é entendido como consequência de publicação. Por conseguinte, interessa questionar: o que está subjacente ao conceito de produção científica qualificada internacionalmente?

Enquanto algumas escolas já tinham convênios internacionais, mesmo antes do fenômeno das creditações, que tem sua expansão mais forte nos anos 2000, outras, para participar mais ativamente do cenário internacional, contrataram profissionais com esse perfil. O Entrevistado

1 explica como uma instituição brasileira fez para atender aos critérios de publicação internacional:

[...] contratou professores com esse perfil que vieram com treinamento internacional forte, ao mesmo tempo em que deram condições para também se fazer não só essa qualidade, mas se fazer também volume. Só que você não tem tanto volume assim, você priorizou qualidade, em detrimento um pouco. Eles acharam uma equação interessante, em função das regras de remuneração que eles colocaram lá.

Mais uma vez, constata-se que as regras de remuneração servem como um incentivo para a manutenção de uma posição no campo para a instituição. Outro aspecto que merece destaque é a contratação de profissionais com “esse perfil”. Isso porque um dos aspectos da internacionalização implica em atrair professores-pesquisadores e alunos estrangeiros. Esse é um dos processos para se chegar à internacionalização, mas, no Brasil, poucas escolas têm essa característica. A Escola de Administração do Estado de São Paulo (EAESP-FGV) recebe diversos professores visitantes e alunos todos os anos, no entanto, em função da maior parte das aulas serem lecionadas em português, atrai poucos alunos regulares do exterior (FLEURY; WOOD JR, 2011). Essa é uma das dificuldades dos programas nacionais.

A contratação de um tipo de profissional faz com que as próprias habilidades do pesquisador sejam moldadas para atender aos critérios de internacionalização, algumas vezes compreendidas como a imposição de um idioma. Esse perfil em questão se refere a um perfil de pesquisador que publique internacionalmente, que tenha habilidade com línguas e que compreenda bem o cenário internacional de pesquisa, tanto as linhas editoriais de periódicos e sua classificação quanto temas com apelo internacional. Para essa inserção internacional, o pesquisador 6 mostra a experiência de algumas escolas de gestão no exterior.

Fora do Brasil, como tem sido feito? Via contratação de pesquisadores. Qual é a nossa dificuldade? Estamos abaixo do Equador. Nós temos bastante consciência disso. Ou seja, é muito mais fácil para um programa como o Erasmus contratar um norte-americano, um inglês, ou enfim, alguém que tenha feito um doutorado em uma universidade qualificada e ir pra lá mesmo

não sendo holandês do que trazer um estrangeiro para viver no Brasil ou até mesmo no Chile.

Algumas das saídas possíveis para essa dificuldade em contratar estrangeiros no país é a contratação por meio do *double appointment*, no qual um pesquisador de renome de uma universidade estrangeira terá uma segunda vinculação no programa brasileiro, lecionando, orientando, recebendo alunos em suas escolas. Essa estratégia é uma estratégia para “acelerar o processo”, na medida em que você “internaliza no teu programa esse olhar mais internacional via contratação” (ENTREVISTADO 6).

Assim sendo, figurar no cenário internacional significa, na maioria das vezes, publicar internacionalmente e atrair pesquisadores para intercâmbios, enviando e recebendo alunos e professores. Significa, também, conceber parcerias e convênios e participar de redes internacionais. Até mesmo para se conseguir os selos ou entrar nos rankings, é necessário o primeiro passo: publicação internacional.

As instituições que estabelecem de longa data as parcerias e convênios acabam se integrando mais facilmente no cenário internacional. O Entrevistado 5 destaca uma instituição que já estabelecia relações internacionais antes de isso ser um aspecto importante para as avaliações da CAPES. Para o entrevistado: “um monte de parceiras, eu acho que isso, esse olhar internacional, por exemplo comecei a participar de congressos internacionais antes de ser importante para a CAPES, porque a escola tinha este olhar que permitia isso, que inclusive dava suporte aos seus professores. E para esse pesquisador, ser internacional hoje em um contexto que tudo favorece não é nada excepcional” (ENTREVISTADO 5). Nesse aspecto, portanto, a internacionalização começa a ser institucionalizada, e, hoje, essa atuação internacional em eventos e periódicos, incentivado pela regulação e pelas creditações, foi facilitada por alguns aspectos: acesso a informação, comunicação mais ágil com a internet, além de questões financeiras.

Atualmente, para tentar um retrato mais amplo sobre o contexto nacional, o Entrevistado 6 sintetiza que:

O que se percebe são ainda pesquisadores isolados em programas que tem chegado a esse patamar de inserção internacional, mas ainda estamos assim numa situação que são pesquisadores isolados, ou ainda é uma situação rara. Eu acho que o nosso desafio é ter grupos maiores ligados a esses

programas líderes, ativamente participando dos principais periódicos da área.

Aqui, encontra-se um vestígio do que é considerado produção científica internacional de qualidade hoje: participar dos principais periódicos da área. É possível extrair dessa perspectiva duas estratégias para internacionalização, ainda que interligadas, uma se concentra mais nas parcerias e a outra nas publicações. Esses dois aspectos sintetizam a compreensão da internacionalização, em linhas gerais, para a academia nacional.

4.6 Qualidade: programas e pesquisa

As interfaces do conceito de qualidade são apresentadas na Figura 5, com o objetivo de mostrar que aquelas instituições apresentadas anteriormente fazem parte da construção desse conceito para o campo. Do lado esquerdo, os elementos que constroem o conceito de qualidade dos programas e, do lado direito, a construção do conceito de qualidade em pesquisa. Mais especificamente, o que se quer tratar é: quem e como se qualifica a pesquisa e os programas em nível nacional e internacional.

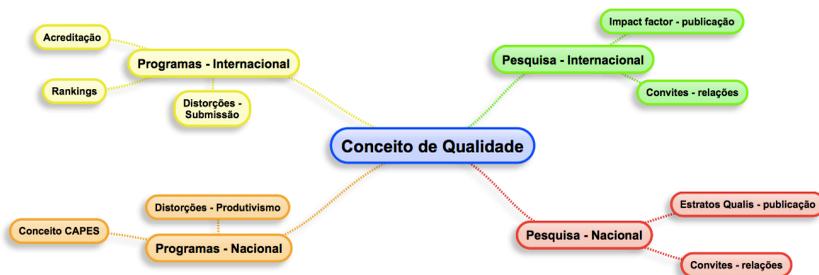


Figura 5: Conceito de qualidade

Fonte: Elaborado pelo autor.

O conceito de qualidade de uma instituição, no contexto nacional, passa diretamente pelo conceito CAPES e, internacionalmente, se relaciona à acreditação e ao posicionamento em rankings. Percebe-se que elementos institucionais, discutidos anteriormente, são utilizados para atribuir valor e qualificar os programas diretamente.

Sob o ponto de vista da pesquisa, o que a qualifica nacionalmente é a pontuação que ela gerou e os resultados que ela trouxe, financeiros ou em forma de convites. Internacionalmente, a qualificação da pesquisa

via publicação é medida pelo *impact factor*, e quanto às relações, os convites também são alguns resultados que qualificam a produção do pesquisador. Interessante perceber que o conceito de qualidade passa, especialmente, pelos resultados – sistema de pontos, financeiros, selos e distinções, sociais ou relacionais, sendo estes últimos relacionados diretamente aos pares.

Observa-se, em um relato, que se almeja e, conseqüentemente, se considera qualidade chegar a um nível de produção científica semelhante aos padrões norte-americanos e ingleses. Essa busca mostra um dos aspectos do que é considerado qualidade de um programa na perspectiva do Entrevistado 6.

Então se nós pegarmos as escolas líderes no Brasil, nós ainda estamos muito distantes, pegando até a Europa continental, uma Erasmus, uma Bocconi, até mesmo Nova de Lisboa, ESAD. Eu acho que esse é o próximo desafio desses programas líderes no Brasil, como se aproximar desses programas. Nível de produção científica deles está cada vez mais próximo de universidades norte-americanas ou inglesas, enfim (ENTREVISTADO 6).

As distorções na análise da qualidade dos programas de pós-graduação, ambiente em que se produz e se faz pesquisa no país e na área, são também postas. No ambiente nacional, o já discutido “produtivismo” tem seu impacto também nessa discussão. A qualidade da pesquisa é questionada pelo Entrevistado 4 como resultado de uma lógica produtivista: “nunca se fez tanto *recall* de *paper*”. O termo *recall* é termo comum ao setor industrial automobilístico, de produção em série, quando há defeito em um lote. Isso quer dizer que artigos têm sido colocados em circulação com defeitos, sendo necessário corrigir no processo de avaliação ou até mesmo desconsiderar o artigo em função de problemas na sua construção. O produto científico e a prática científica que gera tal produto passam a ser alvos das críticas dos próprios produtores. Eles produzem o sistema, apoiam o sistema e acabam trabalhando para manutenção do sistema.

Quando se questiona, no campo, o “produtivismo”, o ponto central não está em questionar a necessidade de produzir e comunicar na ciência, mas em questionar a ciência enquanto um fim em si mesma, que engendra uma lógica deturpada, prejudicando a qualidade: “O problema não é a produtividade, é colocar uma consequência como um fim em si mesmo, nesse sentido a qualidade pode cair” (ENTREVISTADO 4).

Dessa maneira, a crítica à qualidade operada pelo entrevistado leva em conta processo de produção e resultados outros, em vez de passar pelo conceito de qualidade promovido pelas instituições, relacionado ao sistema de pontos, por exemplo.

Nesse sentido, também a relevância da produção científica na área é colocada em questão: “Muitas vezes aquela publicação, você publicou hoje: morreu. Ninguém mais sabe mais daquela publicação amanhã e não tem repercussão nenhuma, nenhuma na vida das organizações”(ENTREVISTADO 7). Retomando a discussão anterior sobre financiamento público da pesquisa, em que já se questionou os usos e o fim social da ciência, aqui, a repercussão se relaciona com o quanto a produção científica contribui para a sociedade. O Entrevistado 7 afirma que: “impressiona o crescimento do professor, mas eu acho que esse crescimento ainda não se refletiu para fora da academia”. Esse questionamento do entrevistado corrobora estudos anteriores em que Pinheiro (2013) verificou essa inquietação quanto à relação da ciência com a sociedade no campo e distinguiu dois elementos dessa categoria: o aspecto individual, relacionado às motivações do pesquisador em responder à sociedade, e as pressões externas da sociedade. Mesmo quando não se tratava da utilidade social da ciência, quando se falava em produção científica, o caráter social voltava à tona (PINHEIRO, 2013).

Outra questão, a partir da afirmação de que a publicação “morreu” logo após ser publicada, refere-se ao interesse pelos pares na leitura do artigo. Hagstrom (1974) afirmava que havia, em geral, uma preocupação por parte do cientista pela leitura do artigo publicado pelos seus pares. Se a preocupação do autor estivesse relacionada apenas a alcançar posições, isso era considerado degradante, nota-se, aqui, que apesar da crítica desse tipo de publicação, isso não é incomum na prática.

Se o objetivo é contar ponto, depois que pontuou, o artigo já não serve mais nesse sistema de produção. As instituições que dão apoio e constituem o campo acabaram engendrando um sistema em que a produção passa a ser o fim em si mesma para o Entrevistado 7, como se vê no trecho abaixo:

Nós estamos produzindo aqui pra fazer os pontos, pra continuar nos programas de pós-graduação pra ganhar as bolsas, pra fazer núcleos de pesquisa funcionarem com os recursos que nos abastecem com uma bolsa intermediária que nos ajuda e nos supre financeiramente uma condição melhor. Nos

dá uma estrutura melhor, essa coisa toda (ENTREVISTADO 7).

Com o apoio desses elementos institucionais de legitimação, o sistema passa a fazer sentido, mas, na visão do Entrevistado 7, apenas em si mesmo. O fim sendo a publicação, em um sistema que visa a produção rápida, encurtamento de tempos e movimentos da prática científica, a partir do momento que o *paper* é publicado, ele cumpre seu papel de pontuar, o ciclo se encerra e ele é muitas vezes esquecido – tanto na comunidade acadêmica quanto socialmente. Os pesquisadores, por sua vez, dispõem de pouco tempo para ler seus colegas e nesse sistema de pontos e de produção, muitos dos artigos sequer chegam a ser apreciados pelos pares. Nesse sentido, a própria “mídia” em que se veicula a produção passa a ser um diferencial para que o artigo seja conhecido no campo.

Já sob o ponto de vista internacional de distorção da qualidade, o aspecto que merece destaque é a percepção da submissão da área aos temas e às línguas estrangeiras, já criticada em alguns artigos (ROSA; ALVES, 2011; BERRY, 2004). Portanto, aqui, o impacto dessa distorção se dá durante o processo, na prática científica, e não na consequência da publicação em si. Resgata-se a noção do chamado *softpower* (FARIA, 2011), neocolonialismo, que passa a questionar a qualidade do conteúdo do que é produzido nacionalmente:

A gente fica replicando coisa que foi feita lá em cima sem o devido ajuste àquilo que é a nossa realidade. E coisas que a gente faz, a gente deixa de dizer porque na hora que vai referenciar é alguma coisa brasileira, mas brasileira não dá IBOPE, é em português. [...] Então você fica invertendo as coisas. Aquilo que é a sua referência acaba sendo, a referência que é instrumental, isto é: isso me viabiliza uma publicação. [...] Hoje esse tipo de problema é muito mais grave, eu acho. Porque você tem uma pressão, que é uma pressão mundial, para você publicar (ENTREVISTADO 4).

O Brasil é um país rico em práticas, mas a dificuldade se concentra na etapa da prática científica de divulgação no exterior, influenciando o processo anterior de produção para se adequar às demandas estrangeiras. O entrevistado 4 corrobora essa noção: “Eu acho que nós temos muitas práticas, temos muitas coisas que são feitas, mas

elas não tem uma divulgação muito maior, em função de um recorte que é muito inspirado naquilo que o Primeiro Mundo quer”. Essa submissão toca diretamente os periódicos internacionais e as demandas, inclusive o que se deve citar num trabalho científico.

Enquanto alguns entrevistados enfatizaram a importância na formação da leitura dos clássicos, hoje a leitura dos próprios periódicos e a indução de citações destes é que é vista com bons olhos na produção científica:

Pra você publicar por ex. algumas revistas que são muito bem avaliadas pedem uma bibliografia internacional e com menos de 5 anos, então isso significa *journals*, significa que cada vez mais se lê menos livros [...] Esse é um tipo de veículo ao qual eu não me submeto. Eu respeito livros. Livros hoje não vale nada na bibliografia, pelo menos na maior parte das publicações bem avaliadas no Brasil (ENTREVISTADO 4).

Essa crítica aponta para um modelo de ciência em que um tipo de conhecimento é mais valorizado, o internacional, em específico os de língua inglesa. Além de uma questão de língua, o entrevistado critica uma dominação de meios de divulgação, os *journals*, os quais são indispensáveis nesse “jogo” acadêmico.

A qualidade de publicação está relacionada, atualmente, à qualidade do periódico. A criação do modelo de avaliação dos programas no Brasil concebeu um sistema que passou a avaliar o pesquisador individualmente também, principalmente para disputa por recursos financeiros em órgãos de fomento e apoio. Da mesma forma, o *impact factor* é um projeto político das revistas, dos editores, de valorização da citação de periódicos nas publicações – sem entrar na questão das fraudes de negociação de citações entre periódicos¹² e na questão de que publicar num determinado periódico significa publicar sobre determinado tema, em determinada linha editorial, discutir temáticas que interessem internacionalmente, geralmente parte do mundo que lê e acessa os periódicos em inglês.

Outro aspecto pertinente à qualidade da pesquisa relaciona-se aos convites para bancas, eventos e orientações. Esses convites são fruto do

¹² A exemplo do esquema de ‘citation stacking’ em periódicos da área médica descoberto pela Thomson Reuters que implicou suspensão da classificação dos periódicos. Disponível em: <http://www.nature.com/news/brazilian-citation-scheme-outed-1.13604>.

reconhecimento da publicação do pesquisador pelos pares. Esse aspecto, ainda que contemple também os periódicos que se participa, se há publicações internacionais, por exemplo, vai muito mais no conteúdo do artigo do que no *journal* em si. Então geralmente são convidados pesquisadores reconhecidos por determinados temas, ainda que também exista a troca de convites, em um modelo semelhante ao da fraude dos periódicos, embora sem o mesmo aspecto antiético.

Portanto, o conceito de qualidade apresenta esse aspecto dúbio na publicação. Os índices e métricas podem apresentar distorções para construir o conceito de qualidade. Publicação nacional e internacional são medidas importantes para qualidade em pesquisa, mas, sob o ponto de vista nacional, pode haver a distorção de a publicação ser apenas um fim em si mesma, prejudicando a qualidade do artigo em si, enquanto, internacionalmente, pode haver uma submissão ao ambiente externo que se deseja publicar. Em todo caso, a qualidade da publicação não é medida na publicação, mas a partir dos periódicos, e, por isso, as distorções existentes no processo de medir qualidade da produção científica.

Nem sempre foi esse o conceito de qualidade. Algumas alterações e influências provenientes dos elementos institucionais são claras, como é o caso do crescimento da importância dos periódicos. Segundo o Entrevistado 4, “tivemos uma mudança dada pelo próprio andar da sociedade, professores fundadores que se aposentaram, geração nova chega com outras influências”, mas o entrevistado lamenta que com a aposentadoria a erudição da escola foi decrescendo, principalmente quanto à diversidade de formações dos professores-pesquisadores da instituição em que atua. A erudição e a diversidade são uma crítica ao modelo que padronizou um conceito de qualidade. Assim há uma mudança profunda no conceito de qualidade do pesquisador: de um erudito para um produtor de *papers*. Ainda que no campo exista esse reconhecimento pela erudição, o que é mais comum é a incorporação do novo conceito. Isso mostra que a realidade do que era considerado qualidade, ou melhor, o que pode ser medido como qualidade, não reflete, muitas vezes, o que os pesquisadores consideram qualidade.

Esse aspecto da internacionalização da qualidade das escolas e do campo científico nacional impactou as carreiras dos pesquisadores, assim como foi impactado por essa alteração. Esse novo perfil requer determinadas habilidades. Como foi visto, também, alguns elementos institucionais que dão apoio à carreira do pesquisador em outros países, no Brasil não se fazem presentes. Então, como consequência da

discussão da qualidade na prática da pesquisa e das instituições que compõe o campo, será discutida a carreira do pesquisador.

4.7 Carreira e prática científica

É necessário esclarecer que existem diversas opções de carreira no ambiente acadêmico, ou seja, uma variedade de trajetórias profissionais. Existem possibilidades e estratégias. Por uma opção de centrar análises sobre o campo científico e a realização da pesquisa no país estar centrada na pós-graduação, aqui, a análise é baseada na discussão da carreira dos profissionais em questão, incluindo a discussão sobre formação, grupos e escolha de temas, partindo, posteriormente, para a discussão do cotidiano, de reconhecimento e credibilidade e das dificuldades.

Com a carreira acadêmica mais estruturada, aparece também a distinção entre duas categorias profissionais: o professor da graduação e o professor da pós-graduação. Mas qual a relação entre o ensino, na graduação, e o crescimento e a expansão da pós-graduação? Primeiramente, a pós-graduação é a formação necessária para atuar como professor da graduação. Essa é a primeira relação. Por outro lado, o aumento do número de profissionais para lecionar em uma área altamente demandada em cursos de graduação, que em 2011 já liderava o número de matrículas com mais de um milhão de alunos (INEP, 2013). A CAPES, por exemplo, surge com esse intuito de aperfeiçoamento para capacitação de professores e, posteriormente, passa a incentivar a carreira de pesquisador. Até mesmo na formação surge a distinção entre essas categorias: professor (graduação) e professor-pesquisador (graduação e pós-graduação).

Essa separação entre graduação e pós-graduação, algumas vezes até física nas escolas, foi sendo criada a partir da proliferação e fortalecimento dos programas no país. O Entrevistado 6 relata que: “o que a gente pode perceber é que tem aquele professor de graduação que são só professores e tem aqueles professores de pós-graduação que alguns até almejam não ter muito envolvimento no ensino”. Essa distinção, no entanto, é considerada para o entrevistado como uma situação não-ideal para o ensino, o qual deveria ser alimentado pela pesquisa: “ao meu entender é uma situação que não é desejável, que não é ideal”. Não obstante destaca-se que é uma distinção comum no campo.

Haveria, assim, pelo menos dois perfis de professores, os que optam pela sala de aula e os que optam pela pesquisa:

Eu gosto de sala de aula. Eu gosto de orientar alunos. E eu acho que tem gente que gosta de escrever, entendeu. Não necessariamente esses dois mundos convergem. Na minha visão, quem escreve, mas escreve mesmo, nem sempre gosta de fazer essas outras coisas. Até faz porque está no pacote, mas se pudesse faria só escrevendo. Não é o meu caso. Eu gosto de estar com os alunos, eu gosto da orientação, eu gosto da sala de aula, eu gosto de ensinar métodos (ENTREVISTADO 5).

Além dos fatores pessoais, gosto e aptidões por determinadas atividades, essa dicotomia pode ser fruto de uma pressão que os professores sofrem por publicação na pós-graduação, sendo que não é possível cumprir ou até mesmo atingir o necessário com alta carga horária na graduação, por exemplo. Observa-se que as atividades que não são contempladas no sistema de pontos são consideradas “distrações”, sendo que cumprir com o mínimo necessário é o melhor para poder focar no que importa, que é produzir. Para alguns pesquisadores, esse não é um modelo benéfico para a ciência, citando o modelo alemão, no qual se leciona sobre aquilo que se pesquisa, ensino e pesquisa andam juntos. Esse pensamento é defendido por Pedro Demo (1998), que, inclusive, incentiva o ensino pela pesquisa.

A carreira para os professores da pós-graduação ocorre dentro de um ambiente mais regulamentado, com a presença de instituições e de organizações que já foram discutidas. Em resumo: “A hora que você entra na pós, ela é bem estruturada” (ENTREVISTADO 5).

Fazer pesquisa não é exclusividade da pós-graduação, mas estar nela significa obrigatoriedade em produzir, que pressupõe fazer pesquisa. O Entrevistado 5 confirma: “Eu sempre fiz pesquisa antes de isso virar uma obrigação, antes de ir para a pós” (ENTREVISTADO 5). Então, muitas vezes, o pesquisador se torna pesquisador por uma aptidão que já tinha, e o ambiente que possui estrutura para dar suporte a essa produção encontra-se na pós-graduação, assim sendo, a aptidão vira uma opção de carreira. Ao participar desse ambiente, para manter-se nele e, sobretudo, para destacar-se, pesquisar e produzir passam a ser obrigações.

Com essa série de mudanças no campo científico nacional, mais estruturado e com influências externas, a própria carreira do pesquisador foi sendo consolidada e, também, foi se modificando. Primeiramente, a carreira se consolida junto com o campo, com a figura do pesquisador.

Num segundo momento, com as avaliações, as pressões institucionais, a própria carreira vai se modificando.

Algumas características dessa carreira são encaradas de maneira normativa e até “encantada”. Escrever é uma atividade encantadora, é uma atividade criativa, e alguns qualificam como uma atividade de um mundo inspirado: “Acho que escrever é uma benção” (ENTREVISTADO 4). Ao mesmo tempo, escrever pode se tornar uma atividade extremamente burocratizada à medida que vira obrigação. E com a publicação internacional, o processo de escrever passa a ser cada vez menos simples, ao mesmo tempo padronizado e em série: “Eu acho que hoje é mais difícil publicar. Publicar internacionalmente não é simples” (ENTREVISTADO 5). Isso enriquece a análise da carreira. Ao mesmo tempo em que pode ser considerada uma atividade criativa, proveniente de um “mundo inspirado”¹³, ou uma visão mística¹⁴, numa

¹³ Mundo inspirado de Boltanski e Thévenot (1991). Buscando superar o impasse entre princípios e ação, teorização e circunstâncias reais, levando em conta as circunstâncias, os seres humanos e os objetivos envolvidos na ação, os autores construíram uma abordagem teórica em que distinguem sete mundos comuns (*les monde communs*), os quais são sujeitos a testes. Boltanski e Thévenot (1991) apontam alguns pressupostos dos quais três merecem ser destacados: i) os atores podem fazer referência a diferentes operações de justificação, dependendo das relações que estabelece; ii) a atribuição da grandeza é feita para a situação e as provas devem ser baseadas em objetos externos ou coisas; iii) possibilidade de acordos entre mundos, através do estabelecimento de pontes entre as diferentes cidades. Destacam-se quatro categorias de dois mundos para exemplificar a abordagem teórica: i) estado de grandeza; ii) forma de evidência, iii) relação de grandeza e iv) dignidade humana. No mundo inspirado apresentam-se os seguintes elementos: i) graça, não conformidade, faculdade criadora; ii) emocional; iii) paixão; iv) criatividade, ingenuidade. Já no mundo industrial: i) produtividade, eficiência; ii) mensurável: critérios, estatística; iii) relação funcional; iv) competência profissional, *expertise*. Para Lévesque (2007, p. 55), “Se aceitarmos que esses seis ou sete mundos explicam a diversidade das lógicas de ação e as incertezas resultantes da ação dos atores, segue-se que a tipologia das cidades é útil para distinguir as diferenças que nascem no interior de um mundo, assim como os conflitos entre os diversos mundos: as diferenças podem ser eliminadas no interior de um mundo, enquanto os conflitos exigem um compromisso entre mundos, ou ainda o apelo a um bem superior a construir”.

¹⁴ Latour e Woolgar (1997, p. 208) também afirmam que: “Mesmo no interior do pequeno grupo que foi objeto de nosso estudo, encontram-se diferenças acentuadas entre **representações de mundo**, ou ideologias. Sem que isso tenha constituído um objeto sistemático de estudo, estamos interessados no que

perspectiva de carreira mais fria, é analisada por critérios de performance de produção, padrões industriais, tendo como prova de realidade os índices.

Alguns pesquisadores mais novos na carreira acadêmica, doutores a partir dos anos 2000, não percebem tanto essa alteração porque já foram inseridos no novo contexto da pós-graduação: “Eu acho que foram muitos acasos que me levaram a uma situação que praticamente não se alterou desde o meu início de atuação como doutor” (ENTREVISTADO 6). Mas, para outros, houve momentos de ruptura na carreira, principalmente relacionados às exigências da pós-graduação e, posteriormente, à exigência de publicações em periódicos.

Para aqueles que estão na carreira há quase três décadas, essa alteração é perceptível sob diversos aspectos. Ao se referir ao momento em que entrou para a carreira acadêmica, a partir de meados da década de 1980, o Entrevistado 3 destaca: “naquela época acho que se trabalhava menos. Fazer pesquisa naquela época era mais lento. Era um outro momento, você tinha tempo para trabalhar os dados, interpretação não cai no céu”.

Sintetizando, correndo o risco de simplificação pela amplitude da profissão, o que se percebe é que, de uma carreira mais fluida, em que se fazia pesquisa com mais tempo, se produzia menos, se publicava menos, em que o principal era lecionar, se passa para uma carreira com um contexto mais estruturado, com mais recursos e cobranças, em que se produz mais em menos tempo, e, ao mesmo tempo, há uma queixa de que se tem pouco tempo para se fazer uma atividade central: pesquisar.

A carreira na academia não é uma carreira curta, como afirma o entrevistado 4: “A carreira acadêmica ela é longa, ela não é imediata”. Isso causa um problema no campo, pois apesar de os pesquisadores serem pressionados por produção imediata, é preciso compreender que essa carreira é de longo prazo, para que haja consistência e coerência:

Eu acho que essa figura, homem ou mulher, tem que saber porque escolheu essa carreira. E ele precisa saber se ele escolheu uma carreira ou um

Althusser (1974) chama de ‘a filosofia espontânea dos sábios’. Guillemín tinha uma representação da ciência simplesmente positivista e que ele retirava de Claude Bernard (1865). Outro, Burgus, tinha uma visão mística da ciência e relacionava seu trabalho a uma abordagem religiosa fundamentalista. Um terceiro, Brown, tinha uma concepção comercial de sua atividade e adotava uma epistemologia de *nouveau riche*. Um quarto trabalhava com um modelo econômico de investimento”.

emprego. Tem diferença. Se a figura quer só o emprego então o resultado pode ser rápido. Se ele quer uma carreira eu acho que ele tem que entender que tem determinadas coisas mesmo que a regra, ela no geral seja para que acelere muito. Então que ele faça 200 metros todo dia, ele tem que ver que isso é uma maratona e que alguns momentos ele tem que guardar fôlego, que em determinados momentos ele vai mais devagar e em outros ele pode acelerar. Então assim, eu percebo é que nós temos uma geração que tem uma necessidade, e isso o problema não é de CAPES, nem de CNPQ, nem de ninguém. Tem uma necessidade de resultado muito rápido. Isso é um problema de geração (ENTREVISTADO 4).

Um aspecto que se alterou no campo, influenciado a carreira do pesquisador, é a velocidade da ciência atual, impactando, inclusive, na redução do tempo dos cursos de mestrado e doutorado, por exemplo. Alguns movimentos já têm colocado em pauta a desaceleração da ciência com o *slow-science* (STENGERS, 2013). O pesquisador 3 afirma que fez seu mestrado por mais de quatro anos, “a gente fez um curso de uma formação enorme, a gente lia autores clássicos, questões postas pelos clássicos, fiz pesquisa empírica durante muito tempo”. Essa mudança no campo e, conseqüentemente, atestada pela exigência de prazos mais curtos nos próprios cursos de formação, aliada às mudanças para entrar no programa, de grade e ementas, altera a própria formação para a carreira. Como demonstrou Pinheiro (2013), essa pressão na formação para conclusão em pouco tempo acaba colocando no mercado de trabalho pesquisadores que pouco refletiram sobre a profissão que escolheram, e que, ao mesmo tempo, têm pouco material sobre isso, sendo que seu conhecimento vem da experiência que tiveram nos programas por onde passaram.

A formação é um elemento de suma importância na carreira, não apenas pelo título necessário para integrar o corpo docente de um programa, mas para o aprofundamento tanto em temas quanto em metodologias: “A formação é fundamental [...] Além de conhecer a área, você tem que ter um bom conhecimento de métodos de pesquisa, seja quali, seja quanti” (ENTREVISTADO 6). Além de ser pré-requisito na carreira, é por meio dela que se aprende a prática científica, que se estabelecem as primeiras conexões e relações no campo, é a partir dela que se conhecem os temas, os grupos, os eventos, que se socializa e que

são feitas as primeiras opções. Para Hagstrom (1974) e Kuhn (1987), é nesse processo de socialização que se incorporam os valores da ciência.

Para o Entrevistado 4, a aceleração do processo de formação do pesquisador, mestrado e doutorado, influenciou na base o modelo atual:

Confesso que depois que o foco mudou e o prazo foi reduzido e, obviamente em função do número de créditos, essas disciplinas foram retiradas, eu acho que houve uma perda em relação à questão de qualidade do aluno que faz o mestrado e consequentemente o doutorado [...] Lamento pela geração nova, que é a questão do sentido. Conhecimento precisa de tempo. Quando você de repente não tem tempo pra refletir e você assina embaixo uma coisa que você escreve e que você não tem tempo de refletir, você não amadurece com aquilo.

Essa aceleração na formação não ocorreu só no Brasil. Como lembra o pesquisador 4, tudo foi “enxugado”, acompanhando o processo de reengenharias que aconteceram nos anos 90, para o melhor e para o pior. Essa influência da sociedade na própria ciência, enfatizada pelo entrevistado, destaca mais uma vez a influência política e social da sociedade na própria organização da prática científica. O próprio conteúdo ensinado nos programas foi reduzido, muito em função do prazo curto, tornando os alunos cada vez mais especialistas em determinados temas, sem contato com outros temas da área.

A gente estudava uma bibliografia muito mais rica, muito mais crítica, muito mais sólida em relação a argumentos [...] Então vamos dizer assim, a gente tinha essa intimidade de novo com a leitura, com aquilo que era importante pra entender o campo, o cenário e tudo mais. Então nesse sentido eu acho que houve uma mudança em função dessas outras questões que são de natureza curricular relacionado com um tempo menor (ENTREVISTADO 4).

O orientador “tem que pegar muito mais gente” (ENTREVISTADO 4). O tempo de formação foi reduzido e quanto antes você terminar melhor. Essas situações acabam pesando para o pesquisador que tem que orientar mais gente e em períodos mais curtos. Até porque orientar pode significar produção, tanto a curto prazo, a partir das pesquisas realizadas sob orientação, quanto a longo prazo,

com a formação de redes. A ideia de que tem que publicar começa já nessa etapa, seja para contribuir com o orientador em seus projetos, seja para começar sua inserção no campo. Essas análises quanto à formação são sistematizadas na Figura 6:

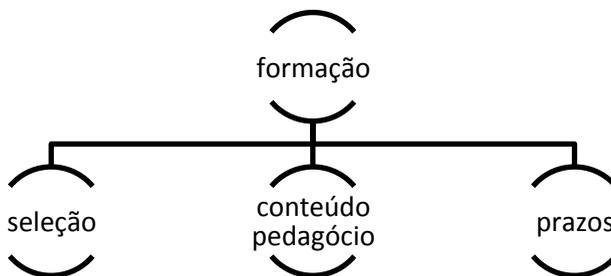


Figura 6: Algumas mudanças na formação

Fonte: Elaborado pelo autor.

A carreira científica demanda uma série de habilidades dos pesquisadores. Entre as habilidades sociais, uma delas, que não é mais opcional ao pesquisador nesse novo contexto, é: “Você ser capaz de criar então redes de pesquisa” (ENTREVISTADO 6). O pesquisador passa a atuar cada vez menos isolado, seja pela presença dos colegas ou do grupo de pesquisa. Faz parte também da sua inserção acadêmica as participações em redes. A participação em redes internacionais surge, muitas vezes, do doutorado-sanduiche ou de estágios de pesquisa no exterior, e a participação em redes nacionais também ocorre por meio da formação. Pinheiro (2013), em sua pesquisa, também apresentou a importância da socialização na trajetória e nas escolhas dos professores-pesquisadores, tanto na dimensão pessoal — redes pessoais — quanto na acadêmica — redes formais.

A participação em congressos também é necessária no campo. Segundo o Entrevistado 3: “Todo ano pelo menos um ou dois, duas reuniões científicas você vai”. A participação em eventos, para o pesquisador 6, envolve repetir os eventos para consolidar as relações com os grupos com os quais se troca saberes científicos. A construção dessas relações é, por conseguinte, tão importante quanto sua manutenção.

A presença dos grupos de pesquisa foi crescendo, e pouco se falava deles nas décadas anteriores. O próprio crescimento da importância de grupos de pesquisa, exigência da CAPES e CNPq quanto

ao alinhamento de grupos e linhas de pesquisa (BINI; SERVA; MELO, 2013), aponta para a influência da regulação, inclusive na organização, na estrutura do campo. Ao mesmo tempo que é um espaço de inserção acadêmica, socialização e observação do campo, a institucionalização da ciência e da produção científica impõe pressões para a criação desses grupos (PINHEIRO, 2013).

Enquanto antes se tinha o predomínio do pesquisador isolado, fazendo seu nome, como diria Bourdieu (2004), atualmente se percebe uma produção maior de coautorias e pesquisas conjuntas ou em rede. Essa crítica destaca o processo político da produção. Um dos problemas desse modelo é a distorção que se pode gerar: “eventualmente você pode ter uma pessoa que entra com a fama e o resto entra com o trabalho” (ENTREVISTADO 4). Essa frase poderia ser escrita da seguinte forma: alguns entram com o trabalho, outros entram com o capital. A crítica, aqui, encara o processo político e de exploração do trabalho no próprio meio acadêmico. Ainda pode-se dar destaque à expressão: “entrar com a fama”. Isso aponta para a necessidade da fama no meio acadêmico. Essa afirmação, certamente não corresponde a todas as relações em redes, mas alerta para as distorções possíveis nesse modelo.

As habilidades interpessoais, sociais e políticas são importantes, no entanto existem situações em que as relações, sendo um fator de interferência na prática científica, são consideradas negativas. O Entrevistado 4 aponta as interferências políticas na prática científica, que podem ser relacionadas ao capital científico temporal, contrapondo-as ao mérito: “Diferente de outras instituições onde a questão de política interna e de brechas e apadrinhamento pode ser muito mais vulnerável a essas interferências, no caso aqui da escola a questão da meritocracia e de respeito dos pares sempre foi uma coisa muito importante” (ENTREVISTADO 4). O apadrinhamento é interpretado de maneira negativa para o campo, e, ao destacar o respeito e a meritocracia, o pesquisador aponta para as normas da atividade científica. Nesse sentido, a oposição ao que seria um ambiente meramente governado pelas relações informais é a norma do mérito à produção intelectual. Portanto, a compreensão do campo envolve os dois elementos, ainda que um deles possa ser considerado negativo em demasia.

Outra habilidade necessária para se atuar bem na carreira é a compreensão do ambiente de pesquisa e do campo científico, tanto das instituições quanto dos temas e das metodologias aceitos em determinadas comunidades científicas:

Você tem que ter uma visão sobre o que que é esse ambiente de pesquisa que você está inserido.

Então tem um ambiente nacional, aí com nossas pesquisas com temáticas mais regionais, mais direcionados aos periódicos nacionais, e uma visão mais ampla do que é o mundo dentro da tua área. Quais são as temáticas que orientam, como o é que você se insere dentro dessas temáticas mais globais ou mais internacionais, conhecer, por exemplo, quais são os periódicos, que tipos de artigos podem ser direcionados para um periódico A, para um periódico B (ENTREVISTADO 6).

Além dessa compreensão do campo, quem já acumulou capital acaba tendo alguns privilégios na carreira, mas para quem está ingressando a situação já é outra:

E na verdade, eu já sou jurássica, a essa altura do campeonato posso me dar o luxo de diminuir o ritmo quanto a algumas coisas e dizer o seguinte: só vou publicar coisa que faz sentido pra mim, mas não é muito a verdade em relação a quem tá começando. Quem tá começando vende um pouco a alma para o diabo e ele vai fazer o possível ou ela vai fazer o possível para ter o *paper* aprovado num *journal* (ENTREVISTADO 4).

“Me dar o luxo” significa ter certa autonomia no campo para desenvolver certas ações e projetos. Geralmente essa autonomia está relacionada à liberdade dentro do programa, que deixa de fazer certas imposições genéricas a determinado pesquisador. Essa posição no campo, adquirida pelo pesquisador em questão, pode ser vista como decorrente do acúmulo de capital. Em Bourdieu (2004a), as ações são limitadas pela posição que ocupa na estrutura, e essa posição depende do acúmulo de capital científico, e a autonomia do pesquisador, para Bourdieu (2004b), depende de seu reconhecimento. Esse capital foi acumulado, mas aquele que está começando uma carreira tem que se submeter à estrutura do campo para acumular capital. A autonomia, quanto às pressões institucionais, passa pelo capital acumulado, ou reconhecimento. Além disso, a afirmação de que um pesquisador vai fazer o possível para ter um *paper* aprovado mostra a realidade de quem está começando e traz uma preocupação, principalmente, quanto às práticas políticas nesse processo e quanto à qualidade da produção como resultado.

Pôde-se compreender que, com essas alterações na carreira que ocorreram ao longo do tempo, a própria atividade diária do pesquisador, seu cotidiano, foi se alterando. Tanto nas ênfases quanto no tempo dedicado para cada atividade. Na próxima seção, haverá uma breve discussão sobre esse cotidiano do professor-pesquisador.

4.8 Cotidiano

Antes de dizer o que é pesquisar em administração, é necessário verificar o que os pesquisadores fazem e como eles percebem suas práticas. Às questões sobre o cotidiano nessa pesquisa interessa discutir, dentro do ambiente das regulações, algumas estratégias para a prática científica dos pesquisadores e seu ritmo. Aqui, a percepção do tempo é importante para compreensão do atual contexto acadêmico.

Quanto ao dia a dia em si, o Entrevistado 6 começa afirmando que: “Primeira coisa que eu posso te dizer é que é caótico”. Esse trecho expressa a realidade da prática científica dos entrevistados. Em pesquisas anteriores, Melo e Serva (2012) verificaram o excesso de atividades com que os pesquisadores se envolvem em seu cotidiano e a flexibilidade de horário implicando em flexibilidade de trabalho. O objetivo de resgatar essa discussão nesse trabalho foi motivado pela discussão da prática. Os dados sobre os problemas corroboram pesquisas anteriores, levando em conta a realidade brasileira em administração, em que Pinheiro (2013) e Melo e Serva (2012) apontaram a questão do tempo, da vida pessoal *versus* vida profissional e das incertezas no campo, pela multiplicidade de atividades e complexidade do campo.

O professor-pesquisador, confirmando o que Berry (1995) e Latour e Woolgar (1997) expuseram, se parece muito com um executivo moderno. O pesquisador, apesar de independente, é subordinado a um sistema, tendo que apresentar os “lucros” e disputando “posições” no campo, tanto individuais, quanto da instituição. Quanto maior o seu capital, maior a possibilidade de transitar no campo e menor as imposições dentro das escolas, mas, externamente, as pressões são as mesmas para todos.

Apesar do ritmo acelerado da prática científica atualmente, para alguns pesquisadores, como os entrevistados 5 e 7, a escolha da carreira se deu em um momento em que a profissão possibilitava conciliar as atividades profissionais com outras, pessoais ou profissionais. Junto com as modificações na carreira, houve uma aceleração da prática da pesquisa e, conseqüentemente, do cotidiano. Estar em um ambiente com

prática acelerada é fruto da decisão de manter-se em programas e destacar-se no meio acadêmico com publicações.

Essa decisão, envolvendo manutenção e destaque, implica uma rotina organizada e dependente de fatores institucionais, dos quais depende o sucesso na carreira. Um dos reflexos disso é que, para o Entrevistado 6, o que direciona sua rotina de trabalho está relacionado ao seu projeto de pesquisa e ao amparo externo das agências de apoio. Alguns dos aspectos que direcionam a pesquisa são “os eventos e *deadlines* de eventos ou mesmo de *call for papers*”. Aquilo que antes era uma consequência de uma pesquisa concluída, a publicação de um artigo, tornou-se o objetivo central. Percebem-se as metas, os prazos dos periódicos e os eventos como alguns dos aspectos que caracterizam a academia atual, “correndo atrás dos pontos”. Isso se assemelha ao que Latour e Woolgar (1997) já descreviam, que o cotidiano do professor-pesquisador se assemelhava ao cotidiano de um executivo buscando atingir metas.

Os pesquisadores, nesse sentido, parecem ter estruturada uma agenda de publicações:

Eu olho, por exemplo, a minha agenda de publicações ela tem um monte de coisa que tá encaminhada. Tá em avaliação 7, 8 textos estão em avaliação. Alguns em conjunto, outros são sozinha. Mas isso significa que não foi produção de 1 ano. Foi produção dos últimos 3 anos, é diferente! E você ter de repente é que parir 6, 7 textos num ano, tem gente que faz isso. Não é meu caso (ENTREVISTADO 4).

Esse jogo turbulento acaba causando “ansiedade e frustração de trabalhar sempre quando sobra tempo, as outras coisas são mais urgentes: o artigo dos pontos para o final do ano. Mas desde o começo é assim: sempre a pressão dos pontos versus a outra” (ENTREVISTADO 1). Nessa afirmação, as atividades que são urgentes incluem em geral as atividades de ensino e de pesquisa para atender critérios formais, as exigências de regulação.

O pesquisador 3 expõe o que acontece muitas vezes no campo: “A gente acaba fazendo pesquisa em férias, porque durante o semestre letivo é o tempo todo lendo trabalho e revendo de orientando, você faz sua pesquisa de fato nas férias” (ENTREVISTADO 3). O Entrevistado 6 afirma, fazendo referência ao que lhe foi dito por um colega estrangeiro, durante uma visita ao programa de pós-graduação no Brasil e ao

acompanhá-lo durante uma jornada de trabalho, que há muitas distrações no dia a dia do professor-pesquisador. Ainda afirma que seu melhor trabalho, publicado em *journals top ten* da área, foi finalizado em pós-doc, com 40 dias apenas focado nesse artigo. Essa realidade que os pesquisadores internacionais da área, muitas vezes, possuem, até pelos apoios institucionais como já se discutiu, acaba impactando em um campo científico turbulento.

O Entrevistado 6, que afirmou organizar sua rotina em função dos prazos, afirma que: “O aspecto central é que a minha produção científica eu não consigo fazer no meu local de trabalho” (ENTREVISTADO 6). E onde esse pesquisador trabalha? “Em casa, muitas vezes no fim de semana, que são períodos que você tem aí condições de maior concentração, menos interrupção, você consegue realmente aprofundar naquele trabalho”. Essa, talvez, não seja a realidade de todos os pesquisadores, mas expressa uma parte dela. Produção científica exige concentração e, para o pesquisador 6, “concentração que às vezes é até difícil aqui no Brasil”. A carga horária de aula, a quantidade de orientações necessárias e os cursos para executivos, que são usuais para pesquisadores para complemento de renda, são alguns dos fatores que dificultam esse nível de concentração para atividades de pesquisa no Brasil.

4.8.1 Dificuldades: renda, atividades, avaliação

Uma das dificuldades da carreira dos professores-pesquisadores diz respeito ao complemento de renda. Essa discussão de complemento de renda já estava presente na pesquisa sobre a agenda do professor-pesquisador em administração (MELO; SERVA, 2012). Percebe-se que, na área, por possuir uma interface com o mercado, além dos financiamentos estatais e bolsas, ampliam-se as possibilidades de atuação do professor-pesquisador, com consultorias e aulas em pós-graduação lato sensu para executivos, por exemplo.

As bolsas, muitas vezes, se tornam um complemento quase que integrado à remuneração do pesquisador, constando do seu orçamento. No entanto, como a bolsa não é incorporada ao salário, é possível perdê-la. Como já é um complemento esperado, acaba-se fazendo o possível para mantê-la, o que, geralmente, implica alta produção, porque não se pode perder a bolsa.

Outras possibilidades comuns são as consultorias para organizações empresariais e estatais que, algumas vezes, acabam sendo

pesquisas financiadas. Também, como complemento de renda, há o caso de curso para executivos, cursos de pós-graduação *lato sensu*. Nesses casos, as aulas tomam tempo, geralmente noites e finais de semana, além do tempo necessário para prepará-las. Essas atividades de complemento de renda, em geral, integram a agenda dos pesquisadores e consomem tempo e energia. Ainda assim, elas atraem os olhares dos pesquisadores, principalmente em função da remuneração, e, às vezes, corroborada pela possibilidade de tornar a experiência em uma pesquisa.

Os professores-pesquisadores acabam respondendo também a uma diversidade de regulações no campo, ainda mais em escolas com acreditação. E assim, atuam pensando em mais de uma regra, atuam em diversos “jogos”, diversas “lutas”. Cada “luta” dentro do campo possui suas regras.

Aliando a questão financeira e da diversidade de regulações implicando em objetivos conflitantes, o Entrevistado 1 afirma: “Eu não posso. Se eu pudesse trabalharia com meus *papers* estrela ou leria meus livros. Eu tenho que me preocupar em fazer meus pontos para não perder meu salário, simples assim. As regras não são claras e os objetivos são conflitantes”. Isso acaba gerando um *stress* porque, para se manter no campo, é necessário cumprir os requisitos das regulações. O risco se concentra em atender duas regras, nacional e internacional, por exemplo, e também porque algumas mudanças ocorrem durante o jogo, algumas métricas se alteram durante o período de avaliação e é preciso estar atento para atender os requisitos. Nessas horas, ter contatos privilegiados faz diferença e isso torna-se fonte preciosa para a atuação profissional.

O que se percebe recentemente em programas de ponta com creditações internacionais é a dificuldade em se compreender os *inputs* e as cobranças. O pesquisador 1 afirma que se sente: “Sentado em dois cavalos”; o Entrevistado 5 afirma que existem “3 senhores”. Esses são alguns dos termos que demonstram a situação confusa no campo.

O Entrevistado 1 afirma que se sente confuso quanto às regras do jogo, já que tem que atender ao sistema de pontos, que já é um critério consolidado, e procurar impacto, seja pelos bônus, premiações, porque as creditações exigem ou por vaidade, como o próprio entrevistado declarou. Até então, vaidade¹⁵ não havia sido tratado pelos

¹⁵ Atribuímos aqui a noção de vaidade como sentimento, segundo o Dicionário Priberam: “Sentimento de grande valorização que alguém tem em relação a si próprio” (Disponível em: www.priberam.pr/dipo/vaidade. Acesso: 10/07/2014).

pesquisadores em outras categorias, mas, aqui, cabe destaque para esse sentimento que permeia o campo acadêmico. Enquanto algumas abordagens de sociologia da ciência chegam a tratar a publicação como doação, em Hagstrom (1974), por exemplo, aqui o entrevistado resgata o papel da vaidade no campo. O entrevistado, portanto, contribui com a noção do “professor-pesquisador vaidoso”, em vez do professor-pesquisador altruísta de Hagstrom (1974). Algumas vezes, os pesquisadores se movimentam no campo com esse sentimento, em busca do reconhecimento dos pares, do sucesso no meio acadêmico, e isso aponta para o caráter social e humano da prática científica. Lembra-se ainda que a vaidade no campo científico pode ter impacto tanto na prática científica do professor-pesquisador como pode influencia suas estratégias e relações para se atingir o sucesso na carreira.

Por fim, destaca-se que o próprio modelo de avaliação trienal, na academia nacional, acaba sendo uma das fontes de dificuldade na atuação profissional. Os pesquisadores têm sempre a necessidade de provar para as reguladoras quem são: “Esse negócio de sua vida zerar a cada 3 anos, está errado, né?” (ENTREVISTADO 1). Quando o entrevistado se refere a “zerar”, significa que tudo que já foi feito no campo “caducou”. E dessa maneira, nesse campo, para o Entrevistado 1, não existe autonomia para o pesquisador em função das instituições.

Essa característica das instituições chega a restringir determinadas ações, como afirma o pesquisador 1: “Eu quero que as instituições mudem para que não tenham restrições quanto ao seu comportamento”. A pressão, ainda, acaba sendo colocada também para outros participantes do campo, em formação. Esse impacto na formação, institucionaliza um novo modelo de prática científica em que se reduz o tempo, e, segundo o Entrevistado 3: “A pressão reduz até o nível de um trabalho de mestrado do passado”.

Constata-se que o próprio cotidiano foi alvo dessas mudanças institucionais que ocorreram ao longo da história de formação e consolidação do campo. Esse é o objetivo deste trabalho, descrever e procurar analisar esse processo, a regulação e creditações numa perspectiva histórica, sem colocar um ideal de ciência normativo em questão para julgar a prática atual. A crítica realizada, passa pela articulação entre a crítica vinda do campo, pelos pesquisadores, e as análises possíveis com a teoria.

Essas alterações no cotidiano foram motivadas, também, por aquilo que era percebido como qualificado no campo, aquilo que merecia reconhecimento. No momento em que se aborda estratégias para manutenção e destaque no meio acadêmico como um elemento

norteador do cotidiano do professor-pesquisador, é necessário aprofundar o significado disso a partir do reconhecimento, com a seguinte questão: o que significa reconhecimento nessa área? É essa questão que a seção seguinte discute.

4.8.2 Reconhecimento: credibilidade e investimento

Inicialmente, as categorias qualidade da produção científica e reconhecimento estavam distantes. A primeira estava inserida na dimensão institucional do campo, como um conceito construído em campo. A segunda estava integrada na discussão da carreira do pesquisador, numa dimensão individual. A partir da reflexão sobre o material analisado, percebeu-se a estreita relação entre essas categorias. De fato, essa divisão em categorias para análise é uma maneira de facilitar a compreensão de questões específicas, mas, para o entendimento do campo, em uma visão mais ampla e complexa da realidade, se faz necessária a interação entre as categorias, já que no mundo real não estão separadas ou fragmentadas.

A qualidade da produção e o reconhecimento se relacionam na medida que a construção do conceito de qualidade impacta no reconhecimento adquirido pelo produtor, sendo que se retroalimentam. Ou seja, aquilo que é reconhecido como produção de qualidade é a fonte de reconhecimento, e aquilo que é reconhecido pelos pares no campo constrói o conceito de qualidade. A qualidade da produção considera o produto do trabalho, e o reconhecimento passa por esse fator.

É interessante notar que o reconhecimento pode ser compreendido como uma disputa pela sua definição em campo. Isso porque o reconhecimento pela produção, por exemplo, acaba trazendo alguns benefícios aos pesquisadores quando o capital é convertido em outros capitais. Destaca-se que o círculo de credibilidade de Latour e Woolgar (1997) se aproxima mais dessa realidade, sendo mais preciso do que a noção de conversão de capitais de Bourdieu (1994), ainda que se relacionem. Sobretudo porque mais do que simples conversão de capitais, o pesquisador procura credibilidade para a manutenção desse círculo.

O reconhecimento pode ser analisado numa perspectiva de interação com o campo: primeiramente o pesquisador “doa” seu texto à comunidade que, ao apreciá-lo, retribui com o reconhecimento, numa visão que se aproxima de Hagstrom (1982), da dádiva no campo científico. Ou então, o pesquisador recebe as formas de reconhecimento

como um acúmulo de capital, ou em virtude da sua posse, enquanto o seu trabalho é o investimento para esse acúmulo. Em determinados momentos, a análise desse processo se aproxima mais de investimentos de capital, em outros de dádivas e de apreciação e elogios como formas de sustentação das relações e do campo, por meio do dar, receber e retribuir.

Quanto ao reconhecimento, Pinheiro (2013), também tratando da academia nacional, destacou que ele pode ser representado de várias formas: financeira, simbólica. A questão do reconhecimento também parecia fortemente atrelada à dinâmica do campo, em que o caráter da regulação influencia o próprio reconhecimento. Em síntese, Pinheiro (2013, p. 158) verificou dois elementos na categoria reconhecimento: i) capital científico – “contribuições para o avanço da ciência e reconhecimento dos pares concorrentes”; ii) pessoal – “reconhecimento de seu trabalho no campo pessoal, por família, alunos e pela sociedade, a partir de suas contribuições”. Essa pesquisa anterior alertou a presença de elementos nessa categoria, e na presente pesquisa foi possível aprofundar a questão do reconhecimento, a partir da divisão das etapas do reconhecimento.

Assim, fez-se necessário, de antemão, ampliar a noção de reconhecimento: quais as fontes de reconhecimento?; de que forma ele se processa?; se é formal ou informal no campo; e a prova do reconhecimento. Procura-se, com essa discussão, compreender o que gera reconhecimento para os pesquisadores e as razões pelas quais eles interpretam ações ou atribuem reconhecimento, aproximando-se, assim da compreensão de como esses pesquisadores agem e quais são os objetos pelos quais eles disputam.

No contexto brasileiro, existe um reconhecimento formal para o pesquisador e um informal. Uma dessas formas de reconhecimento formal, apontadas pelo Entrevistado 6, é a bolsa de produtividade do CNPq. Ter a bolsa significa estar entre os pesquisadores que mais publicam, sendo uma coroação no contexto nacional. Desde quando se avaliava eventos apenas, essa classificação do pesquisador em rankings é reconhecida: “A gente publicava muito em congresso, era o que a CAPES valorizava. Eu cheguei a ser, eu brinco, as 10 mais” (ENTREVISTADO 5); e hoje esse reconhecimento tornou-se formalizado por meio de bolsas.

Já, quanto ao aspecto informal, o reconhecimento está relacionado a: “Quando você é convidado para bancas, para bancas de seleção de professores, para atuação em comitês científicos e até mesmo periódicos, enfim, tem uma série de outros aspectos, convites que

aparecem relacionados a isso é uma forma de reconhecimento”(ENTREVISTADO 6). Esse aspecto está mais relacionado a ser lembrado e ser convidado a estar nos ambientes, transitar pelas instituições.

Ainda sob este aspecto: “Eu acho que reconhecimento supõe pessoas que te convidam para participar de bancas, convidam para alguma palestra, acho que isso é uma forma de reconhecimento para além da citação de textos no debate acadêmico” (ENTREVISTADO 3). Esse aspecto, chamado de informal, está mais relacionado às pessoas, às relações, enquanto o outro está mais relacionado às instituições, aos prêmios formais. O reconhecimento pode ter tido como fonte a publicação, mas se processa em uma dessas dimensões, formal ou pessoal. Os processos de reconhecimento podem ter tido a mesma fonte, uma publicação, por exemplo, mas podem se realizar de maneiras diversas: seja pelo elogio e convite para bancas, seja por receber um prêmio em função desse artigo. Enquanto um aspecto parte mais dos pesquisadores o outro passa pelas instituições.

Para o Entrevistado 6, o reconhecimento em nível internacional passa por este aspecto: “quanto você é convidado, por exemplo, para ser editor associado ou editor convidado numa edição especial, a ser líder em algum congresso, enfim. Isso identifica que você tem reconhecimento pelos pares”. Há, ainda, a questão de quanto você é procurado pelos alunos para questões de orientação, para receber alunos estrangeiros em estágios ou como orientador de pós-doutorado. Os convites e o reconhecimento dos pares, no entanto, é entendido como consequência de publicações para o entrevistado: “se você não tiver uma publicação *top ten* dificilmente você seria”, “se você tiver só publicações secundárias ou menos relevantes, dificilmente alguém te procuraria”.

Ser reconhecido pelos pares é uma forma de reconhecimento das mais valorizadas no campo. São eles que possuem conhecimento teórico para avaliar sua produção nesse sistema, e ser elogiado por pessoas, também reconhecidas no campo, é uma forma de reconhecimento bastante valorizada. Um dos entrevistados, durante a entrevista, prestou reconhecimento a um pesquisador em questão ao relatar a história da instituição em que atua: “Ele é um erudito, não só porque ele lê e continua lendo e ele sabe, e uma outra coisa é porque ele também conhece os bastidores, as angústias das decisões difíceis, os embates com relação as convivências institucionais” (ENTREVISTADO 4). São essas algumas fontes que o entrevistado reconhece. O que gerou o

reconhecimento foi a erudição do pesquisador, fruto de leituras, e a experiência no campo, fontes para além da publicação.

Alguns pesquisadores já se apresentaram mais altruístas quanto ao reconhecimento, colocando apenas como fonte, ou a principal, o prazer pessoal de fazer o que gosta, e posteriormente, apresenta algumas outras fontes de reconhecimento: “Não penso em nenhum reconhecimento além do meu próprio gosto. Ler sobre essas coisas, pesquisar, estar com meus alunos, estar discutindo, vendo o que eles estão fazendo não é trabalho é um gosto” (ENTREVISTADO 5). Os alunos também podem ser uma fonte de reconhecimento, numa dimensão mais relacionada ao ensino, algumas vezes limitado à instituição, enquanto a fonte publicação pode passar as fronteiras das escolas.

Os reconhecimentos informais incluem reconhecimento pelos pares e pelos alunos, convites para bancas, elogios públicos e prêmios informais. Produtividade CNPq, convite para participar de ANPAD, CAPES, CNPq, redes formais e prêmios formais, já esse tipo de reconhecimento pode ser compreendido como institucional.

Os aspectos simbólicos e ritos também são considerados como provas de reconhecimento e compõem o círculo de credibilidade, e esses aspectos são importantes para manter ou disputar a estrutura no campo, já que se torna público aquilo que se considera fonte legítima de reconhecimento. Em uma das instituições, destacou-se que nos eventos sempre se celebrava e se premiavam pesquisadores pelo reconhecimento de sua obra para a academia nacional: “A gente celebra, vamos dizer assim, alguns heróis aqui e uma boa parte deles são heróis acadêmicos. [...] Quer dizer assim um grande acadêmico, um exemplo do acadêmico [...] Nós temos os nossos rituais de celebração” (ENTREVISTADO 4). Cultuar esses heróis assemelha-se a cultivar os heróis nas empresas, uma inspiração e um exemplo para as pessoas que lá trabalham. O Entrevistado 4 tenta sintetizar alguns pontos e comenta a questão simbólica pela sua experiência:

Eu acho que passa pela instituição, eu acho que passa pela questão do aluno, eu acho que passa pelas questões simbólicas. Nosso salário não é o maior do mercado [...]. Mas eu não sei se de repente o ambiente de trabalho, o clima de trabalho, essa coisa do reconhecimento e essa coisa da instituição investir em você porque ela põe fé em você (ENTREVISTADO 4).

Nesse sentido, parece que na academia essa figura do mito também se faz importante. Latour e Woolgar (1997) destacaram também a importância da criação do mito na figura do pesquisador, do curioso, do iluminado. Na área de administração, não parece ser diferente. Algumas festas de integração também são feitas algumas vezes, almoços e jantares de final de ano da organização, e até festas de aposentadoria.

Nas salas dos pesquisadores, foi possível verificar quadros de prêmios pendurados, titulações, placas e pastas de grandes universidades. Ter passado por uma instituição de renome merece ficar registrado e bem visível, os primeiros prêmios, os prêmios de instituições importantes do campo. Tudo isso é uma prova de reconhecimento.

As creditações também atuam, como um dos pesquisadores lembra, como uma transferência da distinção do selo da escola para um “selo pessoal, inclusive” (ENTREVISTADO 1). Fazer parte de uma escola com determinado selo passa a ser um selo pessoal; integrar redes e determinadas funções no campo também é uma fonte de reconhecimento, constando inclusive das assinaturas pessoais dos pesquisadores. Toda atividade pode agregar, em maior ou menor grau, credibilidade ao círculo do pesquisador, mas apenas as principais, nos discursos dos entrevistados, foram destacadas.

Para alguns entrevistados, a dimensão reconhecimento, atualmente, é apenas uma continuação do que já era; os critérios principais continuam. Para o Entrevistado 1, esses critérios são: “Estar num mundo na pesquisa, ter conexões/inserção, hoje agregado à publicações”. Esse elemento da publicação passa a ficar mais evidente como fonte de reconhecimento, em função do quadro nacional.

Dependendo do que se procura como reconhecimento, opta-se por uma fonte específica. Assim sendo, aquele que procura reconhecimento internacional vai ter que buscar, em suas relações internacionais e em sua publicação internacional, a fonte. Essa visibilidade internacional, principalmente para os mais jovens, hoje, é o suprassumo da carreira. “Ele pode dar aula em Havard”; “Ele publica nos *top ten* da área”; “Ele era editor do principal periódico internacional”; “meu orientador foi ‘fulano de tal’ ”. Do mesmo modo, em pesquisa recente, Pinheiro (2013, p. 125) expôs que:

Muito embora vários deles tenham experiência internacional, é na fala dos professores mais jovens que ficará mais clara a importância em se publicar em revistas internacionais, seja por escolha temática, seja por acreditar em uma

dinâmica de submissão mais rápida, devido a experiências passadas.

Essa constatação corrobora os achados da presente pesquisa, demonstrando que é para os novos entrantes que esse modelo de ciência internacional se faz mais presente.

Como Latour e Woolgar (1997) afirmavam, mais do que o reconhecimento, os pesquisadores se interessavam pela credibilidade. O reconhecimento integra a credibilidade, enquanto aquele está relacionado aos feitos passados e esta mais relacionada a capacidade em praticar a ciência, portanto, é mais ampla e compõe a explicação do motor da atividade científica. Procurou-se assim, a partir do que os autores relacionaram à explicação de suas trajetórias e ao operar críticas às trajetórias dos pares, criar um círculo de credibilidade do campo (Figura 7).



Figura 7: Círculo de credibilidade do campo

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quanto à formação (1), são elementos que contribuem para a credibilidade do pesquisador: a natureza dos diplomas — títulos, programas e universidades —; os temas da tese; orientação; e grupos de pesquisa. As bolsas e os financiamentos (2) reforçam a credibilidade já adquirida pelo pesquisador. Os temas (3) também compõem o círculo de credibilidade, e esse elemento será discutido na seção seguinte.

As instituições (4) atuam como selo de qualidade ao pesquisador como visto anteriormente. As instituições em que se leciona, os convites a integrar determinadas instituições alimentam e são alimentados pela credibilidade do pesquisador. Os prêmios (5) possuem interface com o reconhecimento, como discutido anteriormente.

Na categoria artigos (7), alguns dos elementos que concedem credibilidade são: coautoria, títulos dos artigos, periódicos e suas classificações. Os argumentos e a relevância (6) do que se produz atua também na credibilidade adquirida pelo pesquisador, pode ter sua conversão em parcerias, participação em eventos (8). Quanto ao status (9), anterior à prática, pode interferir, dependendo da relação do campo anterior, e a partir dos outros elementos do círculo, como os argumentos, os prêmios e os financiamentos, pode-se acumular ainda mais status.

4.8.3 Temas e produção

Muitas vezes o reconhecimento está relacionado a um tema, um sobrenome relacionado a uma linha de pesquisa, sendo essa uma fonte importante que impactará nos processos de reconhecimento, formais ou informais. Por isso a escolha do tema está relacionada ao reconhecimento, podendo ser considerada um investimento, uma estratégia. Este aspecto que será analisado: por que os pesquisadores escolhem determinados temas?

A escolha dos temas de pesquisa passa pelos interesses pessoais, pelas inquietações do pesquisador, mas está intrinsecamente ligada aos orientadores e grupos dos quais o pesquisador participa. Além das leituras e questões teóricas na definição dos temas, as demandas externas são um dos aspectos para a escolha dos temas. Um exemplo de demanda externa são as consultorias ou pesquisas financiadas por projetos (ENTREVISTADO 3). Como afirma o Entrevistado 6, os temas e linhas “permanecem conectados ao que você trabalhou na sua formação”. Assim, a escolha de um tema envolve muitos aspectos, para além da resolução teórica de problemas. Há, também, um aspecto

pessoal, que pode ser influenciado pelas relações, pelos sentimentos pessoais, pela formação ou por demandas do campo.

Um dos pesquisadores afirma que muitas vezes se continua na linha de pesquisa iniciada em seu mestrado, sendo também a partir das relações estabelecidas durante a formação, das orientações e dos colegas, que surgem as redes de colaboração (ENTREVISTADO 6). Assim, além da influência direta do orientador, do programa, há a influência de colegas e das redes nas quais os pesquisadores querem entrar ou participar para escolher temas de pesquisa. Certamente, a escolha passa por leituras e por problemas teóricos, mas sofre influência das relações e estratégias, como um determinante geral, algumas vezes havendo maior grau de liberdade nas escolhas, outras vezes para participar de determinado grupo é necessário ter o interesse sobre um tema, uma metodologia ou um objeto de pesquisa.

O Entrevistado 2 discute também algumas estratégias para se conseguir uma publicação internacional, apontando que é possível, sim, para um pesquisador conseguir êxito na carreira internacional. As dicas concentram-se em aspectos teóricos e metodológicos, já que muitas vezes uma teoria, a partir de uma realidade regional, não é considerada interessante em periódicos internacionais, os quais procuram teorias mais amplas.

Assim, a escolha de tema é também é uma tomada de posição em campo, pela escolha dos amigos e das relações que se quer desenvolver, influenciando e sendo influenciada por essas relações. Não parece existir uma tomada de posição exclusivamente a partir da estratégia individual, sequer exclusivamente pela configuração do campo, elas são interdependentes, como também verificaram Latour e Woolgar (1997). Manter-se em um determinado tema é uma estratégia para ser reconhecido naquele meio pelos seus trabalhos, optar por outros temas significa procurar inserção em algum espaço no campo. A escolha do tema de pesquisa, diferente do que se vê em livros de metodologia, é também uma decisão política a partir dessa compreensão da prática científica.

Algumas vezes, o tema é considerado um investimento na carreira, e também outros aspectos são explicados pelos pesquisadores com termos de mercado. Por isso, a próxima seção tratará dessa discussão.

4.8.4 Investimentos: termos de mercado

Os professores-pesquisadores, muitas vezes, tratam o campo científico utilizando conceitos de mercado. Isso resgata, em um primeiro momento, a noção de sociologia da ciência de Bourdieu, baseada no acúmulo de capital. Frequentemente, descrevem o que fazem em termos econômicos, como Latour e Woolgar (1997) também perceberam em seu estudo de laboratório. Os autores destacaram quatro metáforas na prática em laboratório: i) epistemológica (prova, argumento); ii) econômica (retorno, investimento); iii) militar (luta, posição); iv) psicológica (prazer, paixões, esforço).

De fato, ao se utilizar de expressões do mundo das empresas para se referir ao trabalho do professor-pesquisador, ainda que o uso seja metafórico, reforça-se a noção de capital, mas é preciso lembrar que Bourdieu explicava socialmente a ciência por meio da lógica de ação, não se resumindo ao que eles dizem a respeito de sua produção, e Latour e Woolgar (1997), por outro lado, explicam a ação do pesquisador pelo que eles fazem, como agem no laboratório, por meio de estudos etnográficos. Portanto, acredita-se que essa abordagem descritiva sobre o que eles dizem pode contribuir com essas duas noções.

Em um primeiro momento, o discurso em que se percebe a expressão empresarial se refere ao contexto das instituições de ensino: a educação virando negócio. Esse aspecto está relacionado à competição entre instituições para atrair alunos, para disputar profissionais. Esse movimento é descrito pelo aumento da competição internacional entre escolas: “Aumentou uma competição do mundo inteiro. Hoje a educação é um negócio mundial. Tá aí assim um monte de fusões e de compras, aquisições que estão sendo feitas no Brasil. Isso tá chegando agora” (ENTREVISTADO 4).

O que merece destaque é que essa competição é entre escolas, mas acaba impactando também o trabalho do pesquisador. É esse ponto que se procura evidenciar, o impacto dessa transformação em nível organizacional nas atividades do pesquisador, afinal é isso que mais interessa neste trabalho, a discussão da prática científica. Parte do campo disputa arenas típicas de mercado, seja nas escolas, seja em consultorias. Nesse sentido, o pesquisador 3 confirma que: “Agora mais recentemente na medida em que a competição de outras escolas de administração cresce, os dirigentes dessa instituição começam a pressionar os seus professores”.

Essa pressão ocorre em função de determinadas ações na prática científica que acabam sendo um diferencial para se competir no

mercado. A primeira ação se refere à produção científica, mas um tipo de produção científica que tenha repercussão: “Essa repercussão da pesquisa dela, a instituição vende muito bem e atrai os alunos” (ENTREVISTADO 1); e o professor-pesquisador é o profissional que vai ser contratado e cobrado para trabalhar sob essa estratégia de mercado das instituições de ensino.

Em um segundo momento, percebe-se que o discurso empresarial é utilizado ao se tratar da atividade em si. Enquanto o primeiro aspecto tratava do impacto que a prática científica sofre pelas interferências externas, aqui, o mais curioso é que a própria atividade é descrita sob a perspectiva econômica de mercado: “produção de *papers*”, “*recall de paper*”. Outro termo que chama atenção é que, ao se referir à distinção entre o cenário nacional e internacional na pesquisa, na qual o Entrevistado 1 compreende o segundo como um processo mais demorado, o entrevistado afirma que a opção é um *trade-off*, ou seja, escolher atuar em um cenário é uma tomada de posição que é uma não-tomada de posição em outro campo.

Mas além de descrever dessa forma, alguns professores adotam estratégias de mercado para estruturar sua prática, com a utilização de estratégias de gestão de portfólio para os artigos, por exemplo, ou utilização de softwares para contabilizar produção e fazer projeções de publicação e de pontos no sistema. A prática científica muitas vezes se utiliza de ferramentas de administração para gerenciar a atividade científica.

O mais grave é que, aquele “produtivismo”, já discutido anteriormente, é resgatado na própria prática quando o pesquisador assume a “indústria dos artigos”: “Nós começamos a produzir de qualquer jeito, bota lá seu orientando a funcionar, publica isso, publica aqui, aí faz publicação”(ENTREVISTADO 7). Essa descrição é a descrição pejorativa do que pode acontecer em campo com o conceito de produtividade nessa área. Nessa noção de “botar para funcionar”, esse orientando é considerado como um empregado ou como uma máquina programável a serviço do industrial e que presta conta para seus investidores. Do artesanato científico, chega-se ao “produtivismo” acadêmico industrial, produção em série (FREITAS, 2011). Esse dilema se assemelha ao que Latour e Woolgar (1997) chamaram de “representações de mundo”, as quais não são as mesmas para os pesquisadores: enquanto alguns possuem uma perspectiva industrial, outros possuem uma perspectiva divina ou romântica da atividade científica.

4.9 Síntese analítica

O uso da história oral temática permitiu ampliar a discussão que se tinha sobre as instituições até aqui, a partir do momento que emergiram categorias analíticas no processo de pesquisa. O quadro de análise construído, apesar de estar relacionado com bases teóricas e pesquisas anteriores, trouxe uma melhor compreensão a partir desse desenho de pesquisa, haja vista que, tendo um quadro analítico fechado, algumas críticas do campo poderiam não ter surgido durante a condução da pesquisa ao se enfatizar categorias fechadas.

Mais uma vez ressalta-se que os dados obtidos fazem parte da história dos professores-pesquisadores entrevistados, o que possibilitou uma perspectiva sobre as instituições a partir do indivíduo e de sua história. As experiências pessoais e o vivido pelo pesquisador são as fontes principais da perspectiva crítica feita pelo trabalho.

Nesse ponto, será resgatado o quadro com as categorias analíticas e serão destacados os pontos principais de cada uma delas, apresentando uma síntese analítica.



Quadro 4: Síntese de categorias de análise
Fonte: Elaborado pelo autor.

Quanto à formação dos pesquisadores, três possuem doutorado em administração e quatro em áreas afins, o que aponta para a abertura do campo e para a interação com outras áreas, um caráter interdisciplinar da administração. Percebeu-se uma diversidade de trajetórias que podem ser divididas entre os que atuam na carreira há mais de vinte anos (4) e os que iniciaram no campo a partir do momento de transição dos anos 2000, retornando de seus doutorados-sanduíche na nova configuração da academia nacional. Apenas dois entrevistados não tiveram formação, seja no doutorado ou no pós-doutorado, no exterior.

Trajetórias

- doutorado: em administração (3); outras áreas (4);
- experiências profissionais anteriores (ex. consultoria);
- participação em organizações do campo científico (ex. ANPAD; CAPES; ENADE);
- participação em cargos e coordenações;
- editores, revisores de periódicos;
- motivos pessoais nas escolhas.

Quadro 5: Síntese de trajetórias

Fonte: Elaborado pelo autor

Alguns dos professores-pesquisadores tiveram experiências profissionais anteriores à carreira acadêmica, e algumas das razões para optarem pela carreira acadêmica foram pessoais, algumas vezes familiares. Percebe-se, também, que eles participam das organizações do campo científico, e alguns já foram coordenadores, tiveram cargos administrativos em suas instituições. Dois deles já foram editores de periódicos, e todos eles são avaliadores de revistas científicas. Assim sendo, os pesquisadores entrevistados tiveram experiência com estratégias e acúmulo de capital no campo (BOURDIEU, 2004b). O Quadro (5) sintetiza as principais características das trajetórias dos entrevistados.

A noção adotada de se segmentar as categorias de análise, na etapa metodológica, em dimensões de análise — dinâmica institucional (instituições de regulação), dinâmica organizacional (escolas), lógica de ação e escolhas (indivíduos) — contribuiu para a compreensão da relação entre esses elementos no campo, visualizada na Figura 8, abaixo:



Figura 8: Relação entre as dimensões de análise

Fonte: Elaborado pelo autor.

A Figura 8 mostra que os elementos têm como relação a gestão da escola, ou dos programas, são eles que recebem as cobranças e avaliações, e, muitas vezes, as cobranças feitas aos programas são transferidas aos pesquisadores, já que a avaliação feita diz respeito ao programa como um todo e não quanto à produção específica de cada pesquisador.

Os períodos históricos foram surgindo durante a realização das entrevistas, já que os entrevistados perceberam alterações ao longo de suas trajetórias, e alguns pontos foram marcantes. Foi possível perceber os momentos de mudanças e o que os profissionais que atuavam nesse momento sentiam.

Com a descrição dos períodos pelos pesquisadores, foi possível perceber que as instituições se fortaleceram ao longo do tempo junto com o fortalecimento dos programas e, de certa forma, da área do país, implicando uma série de mudanças no campo. Além de citarem CAPES, ANPAD e órgãos de financiamento e apoio, os pesquisadores

lembraram a importância dos periódicos da área a partir dos anos 2000, sendo citados: RAE, RAP, RAUSP, RAC — periódicos Qualis A2.

O que se percebe é que o fortalecimento das instituições induziu mudanças na administração da ciência nas escolas. Enquanto, inicialmente, faziam-se recomendações, com as métricas, os próprios programas passaram a cobrar dos professores credenciados determinadas ações para atingi-las. A CAPES é vista, então, como reguladora, como indutora de práticas no campo.

Seguem, no Quadro 6, as principais mudanças que se processaram ao longo do tempo:

Poucos PPGs	Fortalecimento e propagação dos PPGs
Pesquisadores individuais	Pesquisadores em rede
Mestres	Doutores
Magistério	Carreira acadêmica
Participação em eventos	Publicação qualificada
Formação de professores	Formação de pesquisadores
Lecionar	Publicar
Perspectiva nacional	Internacional
Livros	Periódicos
Prazos longos	Prazos curtos

Quadro 6: Mudanças no campo.

Fonte: elaborado pelo autor.

Foi possível verificar que o crescimento da importância do sistema de pontos foi um processo ao longo dos períodos históricos. E com esse crescimento se chegou a um modelo, uma orientação da prática científica contemporânea. Esse modelo é bastante questionado pelos próprios pesquisadores, quando o tratam como “produtivismo” e quando trazem a discussão da qualidade. O sistema de pontos surgiu para avaliar em nível macro a academia nacional, as áreas, e essa avaliação passou a ser também utilizada em nível individual. Nesse ponto, algumas anomalias aparecem, tendo como destaque pesquisadores com 2000 pontos anuais, sendo que a avaliação do programa depende que cada pesquisador tenha em média 200 pontos a cada triênio. Alguns fatores integram a construção desse modelo, como as diversas avaliações, e tanto CAPES, órgãos de financiamento, quanto periódicos são destaques nessa categoria de análise. A primeira pela implantação de um modelo que possibilita as distorções, e os periódicos

por serem os espaços de disputas políticas para se conquistar os pontos, na medida que é a classificação do periódico que implicará nos pontos recebidos e o corpo de avaliadores fará as revisões necessárias para integrar tal comunidade de pesquisadores.

A partir das críticas efetuadas pelos pesquisadores, a produção científica foi fragmentada quanto à motivação em duas categorias: i) motivação interna; ii) motivação externa. Na primeira categoria, a produção científica é fruto do pensar acadêmico, uma pesquisa; leva-se em conta a qualidade e a relevância. Já na segunda categoria, a produção científica pode ser entendida como: i) meio de manutenção da carreira por meio da produção qualificada, os artigos em periódicos; ii) e, por fim, por influência de um modelo de produção desenfreada, o sistema de pontos virando um fim em si mesmo, produzir por produzir. Pode-se questionar se essa produção pela produção é uma motivação externa, já que não há uma pressão direta para se atingir pontuações extremadas, no entanto ressalta-se que acumular essa quantidade de pontos representa acúmulo para se posicionar melhor no jogo e operar transferências de capital, portanto está relacionado ao campo. A Figura 9 sintetiza essas constatações:

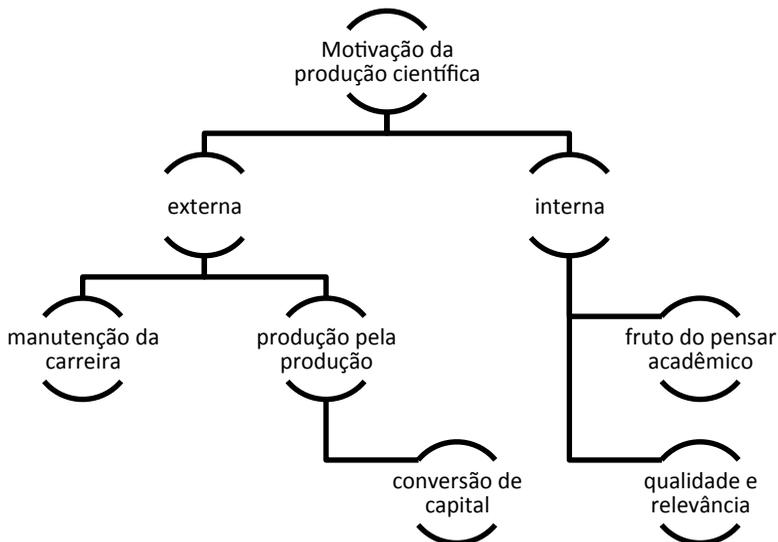


Figura 9: Motivações da produção científica.

Fonte: elaborado pelo autor.

Na seção sobre as instituições, os destaques foram CAPES, órgãos de apoio e creditações internacionais. A CAPES, como regulação estatal, compõe as diretrizes do campo, e os pesquisadores chegam a chamá-la de “senhor CAPES”, pelas pressões impostas ao campo científico, pela avaliação trienal. A avaliação trienal é questionada nas “dificuldades no campo científico”, tendo em vista que a avaliação individual “zera” a cada triênio. Os órgãos de financiamento e apoio também exercem influência direta no campo, na medida que são seus editais e bolsas de produtividade elementos importantes e disputados no campo.

Para os pesquisadores, a CAPES e as organizações de apoio, enquanto financiadoras da prática científica desempenham um papel nobre. Critica-se o modelo diretamente influenciado por esses órgãos, mas a crítica não é direta aos órgãos, é aos seus efeitos negativos, tanto para a gestão das escolas quanto nas lógicas de ação dos pesquisadores. Os pesquisadores reconhecem a necessidade de serem avaliados e de prestar contas de resultados a partir do momento que sua produção possui financiamento público, isso é tido como legítimo no campo.

Percebeu-se o que sucesso desse modelo de avaliação deve-se a duas questões: i) atrelamento do financiamento à avaliação; ii) avaliação é realizada por pares. Quanto ao primeiro aspecto, trata-se da legitimidade de ser cobrado por produção quando se tem um financiamento público. No segundo aspecto, quando se critica a CAPES, muitos dizem: “a CAPES somos nós”, e a avaliação dos artigos é feita pelos pares. São os pares que integram as comissões e os conselhos editoriais. Portanto, o modelo de avaliação é legitimado por essas duas características. É a partir dele que se discute financiamento das pesquisas, tanto para os programas, que a partir do conceito 5 possuem vantagens, quanto para os pesquisadores, que dependem da sua produção qualificada para sair na frente nos editais. E, acima de tudo, tudo acontece com a participação da comunidade, dos pares.

Na pesquisa sobre as lógicas de ação no campo científico, Pinheiro (2013), a partir da pesquisa de campo, sintetizou a discussão dos sujeitos ao tratar das instituições do campo científico em duas dimensões, tanto na visão da regulação quanto no papel da instituição.

Utilizando essa síntese, os dados da presente pesquisa corroboram os achados de Pinheiro (2013). As visões passiva e ativa estiveram presentes nas histórias dos pesquisadores, tanto ao apresentar e descrever as instituições do campo quanto ao questioná-lo e criticá-lo, como pode se ver na Figura 10.

A área, de uma forma geral, sofre influência direta dessas diretrizes, o papel normativo da regulação, no entanto existem outras instituições que participam da construção do campo. Assume-se, aqui, como instituições as organizações do campo científico que participam da construção do *ethos* do cientista ou que influenciam sua prática. Essas instituições são espaços de interação dos pesquisadores, as redes, eventos e associações. Os próprios periódicos e rankings podem ser enquadrados nessa dimensão.

Categoria	Dimensão	Elementos	Relações
Instituições	Visão da Regulação	Ativa	Reconhecimento da instituição e dos mecanismos de regulação.
		Passiva	Desconforto com o sistema, críticas aos modelos de regulação.
	Papel da Instituição	Normativo	Elabora, compartilha ou determina as regras do campo científico.
		Coletivo	Congrega, colabora e compartilha os elementos para o desenvolvimento do campo científico e dos pesquisadores.

Figura: 10: Elementos de análise das instituições no campo científico.

Elaborado por: Pinheiro (2013, p. 142).

As creditações podem ser vistas como um elemento normativo e coletivo com visão ativa pelo campo. Normativo na relação escola-acreditadora, a partir do momento que impõe condições e regras para as escolas, ainda que seja uma escolha da escola participar do processo de acreditação, e coletivo na relação escolas-escolas, já que é composta por um grupo de escolas parceiras, reconhecidas no campo, que criam as condições e padrões para o campo. A única crítica, elemento passivo quanto à acreditação, diz respeito ao risco de burocratização excessiva das atividades. Percebe-se que, quando se trata das creditações internacionais, fala-se muito mais da aprovação do que se discute os critérios. A diversidade de critérios a que estão submetidas as escolas que possuem acreditação no Brasil é uma dificuldade para a prática científica, isso porque, para participar do cenário internacional, a acreditação aparece como uma estratégia de competição que dá credibilidade à escola, no entanto as escolas possuem uma regulação nacional estatal bastante presente. Essa dificuldade se apresenta para os pesquisadores, assim como para os gestores das escolas.

A academia nacional na área surgiu a partir de convênios com universidades estrangeiras, e até os anos 2000 a academia nacional

pouco produzia para fora. Com o retorno ao país de pesquisadores que tiveram sua formação fora, dentre os entrevistados os principais destinos foram Estados Unidos e França, a academia passa por mudanças. A exposição internacional, o processo de socialização em outros campos, trouxe *expertise* e interesse para os pesquisadores no Brasil em participar das discussões internacionais. As creditações internacionais, como “selo” de aprovação internacional, se configuram como um elemento de indução à internacionalização e de distinção das escolas no exterior. Isso impôs mudanças na administração científica, seja pelo incentivo financeiro dos órgãos de apoio ou pela mudança necessária na gestão das escolas, principalmente quanto ao perfil profissional necessário para atuar nesse cenário. Acima de tudo, o que se configura como essencial, nesse contexto de internacionalização, é a consolidação de parcerias internacionais e a publicação internacional.

As instituições estão, sobretudo, construindo e disputando o conceito de qualidade em relação à pesquisa. A qualidade de programas pode ser abordada em nível nacional ou internacional, e as regulações normativas participam da construção desse conceito. Destaca-se que essa distinção é um dos elementos que integra a seção “Dificuldades no campo científico”, porque os pesquisadores acabam percebendo duas demandas, duas regras, dois jogos.

Quanto à pesquisa, ela está pautada no processo de divulgação científica. O critério formal que avalia a publicação está relacionado ao estrato ou ao fator de impacto do periódico em que o artigo foi veiculado. Os pesquisadores, ao apresentarem o conceito de qualidade, apresentaram também as distorções: “produtivismo”, extremo da qualidade pela produtividade, ou submissão ao contexto internacional. A qualidade da pesquisa depende tanto do local que se publicou quanto dos resultados, financiamentos e convites.

Outro questionamento da qualidade em pesquisa trazido pelos pesquisadores é: qualidade para quem? Essa crítica questiona a relevância social da ciência e aponta como o conceito de qualidade fechado nos limites da ciência pode influenciar numa negligência ao retorno para a sociedade. As instituições engendraram um sistema com um fim em si mesmo, em que se produz para se manter a qualidade e pouco tempo se tem para refletir sobre os critérios de qualidade.

Essa crítica tem sido enunciada também por professores-pesquisadores de escolas tradicionais como a *Massachusetts Boston*:

Turning academia into a vehicle for social change is not an easy undertaking. And it may require

more than just selecting the right topics, reaching out to broader audiences, and hiring or promoting people with the right set of skills, mindset and experience. It may also be about promoting a new culture of academic work – driven by public rather than just scholarly debates, driven by real-world problems rather than scientific puzzles. And clearly, not all academics should be forced to become ‘social change agents’. Not every academic shares the same aspirations – and that’s good! But with knowledge comes responsibility (MANNING, 2014).

Os critérios de qualidade podem ser tanto internos como externos ao campo, assim como o círculo de credibilidade demonstra. Os critérios externos contemplam as políticas de Estado, financiamento, por exemplo, até aspectos institucionais de mercado, enquanto os critérios internos são definidos pela própria comunidade científica. Sob o aspecto informal, os convites integram também o conceito de qualidade da pesquisa, relacionado à credibilidade do pesquisador, o quanto o pesquisador é convidado para bancas e eventos no campo. A qualidade, portanto, está em todos os aspectos relacionados à publicação em periódicos qualificados no contexto atual, apesar de nem sempre ter sido assim. Esse elemento passa a ser um elemento chave na carreira, a publicação em periódicos dos resultados da pesquisa científica.

Nesse contexto, a própria carreira do professor (Figura 11) foi se alterando, do magistério para a carreira acadêmica. A carreira acadêmica, atualmente, possui características próprias, haja vista o ambiente da pesquisa altamente regulamentado e sob influência externa. A carreira se consolida em conjunto com a figura do pesquisador, e um dos dilemas da carreira refere-se à necessidade de produção imediata em uma carreira de longo prazo. Esse dilema fica evidente no processo de formação dos pesquisadores, em que a seleção, as ementas e os prazos foram se alterando. Na carreira acadêmica, o processo de socialização se dá em dois momentos, na formação, com colegas, orientador e grupo de pesquisa, e na atuação profissional, com parcerias, redes e eventos.

A formação consiste no primeiro espaço de socialização do pesquisador, é nesse momento que se tem uma visão do campo, do que é importante e de como se faz ciência. A estratégia de contratação de profissionais com treinamento internacional, por exemplo, leva em conta essa socialização. No segundo momento, da atuação profissional em si, destacou-se a participação em eventos para consolidação das relações e

posicionamento no campo, as parcerias e participação de redes ou grupos de pesquisa. Essa característica do campo em que as publicações passam a ser cada vez mais feitas em parceria evidencia a necessidade das habilidades interpessoais e da complementaridade de temas para a produção na área. A compreensão do ambiente de pesquisa, das instituições, dos temas e metodologias nas comunidades científicas faz parte do processo de socialização. Construir uma boa rede de contatos no campo contribui também para se antecipar às mudanças na regra do jogo.

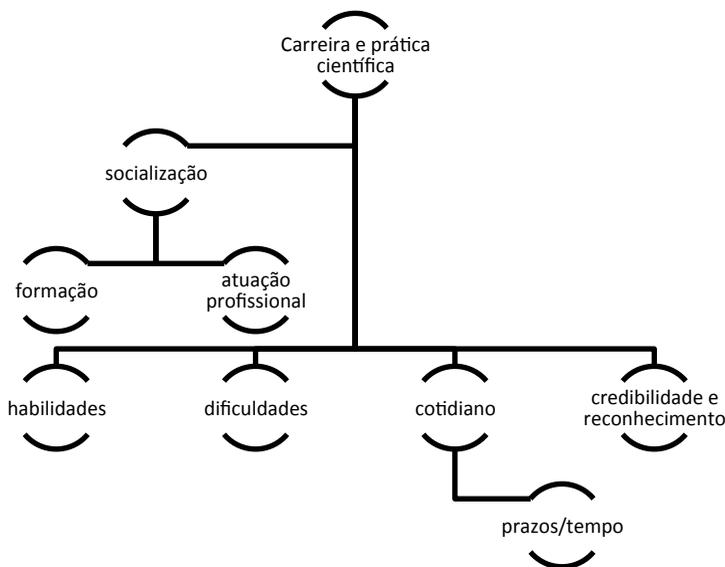


Figura 11: Síntese da carreira e da prática

Fonte: elaborado pelo autor.

É nesse processo de socialização que os pesquisadores têm seu contato com os temas e fazem suas escolhas no campo, apontando na direção das comunidades científicas (KUHN, 1987). A primeira escolha de tema está relacionada ao que o orientador pesquisa. Esse grau de flexibilidade de temas depende dos orientadores, dos programas. Mas a própria escolha do programa implica uma postura teórica. As demandas externas, consultorias e redes, por exemplo, são também um dos aspectos que influencia a escolha dos temas, dos objetos. Evidenciou-se, a partir da compreensão da prática científica dos pesquisadores, que as

escolhas de tema não são simples escolhas teóricas, são também escolhas políticas, de linhas, de comunidades, de grupos.

A noção de reconhecimento e credibilidade no campo também foi ampliada. A partir das seguintes questões ampliou-se a noção sobre o tema: quais as fontes de reconhecimento; de que forma ele se processa; caráter formal ou informal; prova de reconhecimento (Figura 12). Essa distinção se fez necessária para a compreensão daquilo que gera conhecimento e como eles explicam suas ações ou atribuem reconhecimento, para se ampliar a questão das lógicas de ação dos pesquisadores. Quanto à fonte, geralmente está relacionada à alguma obra, alguma publicação ou tem como fonte a erudição, os alunos. O reconhecimento pode se processar de maneira formal, institucional, relacionado às bolsas de produtividade, aos prêmios, aos títulos, ou informal, relacional, no qual passa pelos convites dos pares. Os aspectos simbólicos são as provas de reconhecimento, o qual depende da fonte, mas está relacionado aos quadros, placas, dedicatórias.

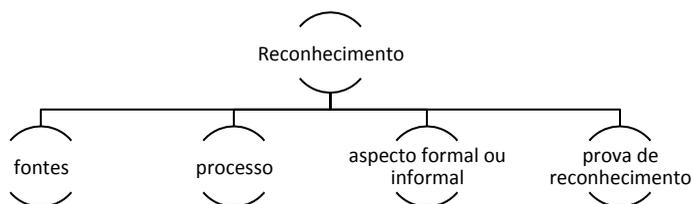


Figura 12: Síntese do reconhecimento

Fonte: elaborado pelo autor.

Por fim, verificou-se que a transformação organizacional, em nível de escolas, influencia também a prática científica dos pesquisadores, que são pressionados para responderem às estratégias de posicionamento. Destacou-se que os professores-pesquisadores utilizaram o discurso empresarial para descrever a própria prática científica, com termos como: “produção de *papers*”, “*recall de paper*”. E mais que isso, alguns afirmaram adotar estratégias do mundo empresarial para estruturar sua prática científica, principalmente quanto à gestão de portfólio. Aqui, retoma-se a descrição inicial do contexto da atividade científica, o contexto da “indústria de artigos”, verificando-se a relação entre essa prática científica e os extremos de um conceito de

qualidade baseado em aspectos quantitativos que foram sendo construídos ao longo das décadas.

5 CONCLUSÕES

Nosso projeto inicial consistia em aprofundar a compreensão sobre as creditações internacionais nas escolas de gestão, mas, por questões de campo, a saber, a inviabilidade de acesso aos dados, e, como não poderíamos deixar de citar, pelo tempo curto para realização de uma pesquisa com a profundidade necessária para abordar a prática científica, optamos por tratar da regulação, assumindo em paralelo as creditações.

Essa alteração, nos indicou a dificuldade em se realizar pesquisas sobre a prática científica, principalmente em temas que envolvem vaidade, dinheiro, poder, status, os quais, pelo caráter polêmico, fazem com que os profissionais não desejem se expor. Acreditávamos que com métodos da historiografia oral conseguiríamos trazer esse tema e discutí-los com a base teórica da sociologia da ciência, no entanto a realização das entrevistas nos mostrou que seria necessário outro tema, a regulação e outra abordagem ao tema creditações. Em função de características do desenho de pesquisa, principalmente a construção do quadro a partir do campo com os elementos das trajetórias, pudemos consolidar objetivos de pesquisa que pudessem aprofundar questões relevantes para a discussão da área. Entendíamos que, aos trabalhos anteriores, desenvolvidos em nosso núcleo de pesquisa, em que tivemos duas teses de doutorado defendidas, dois trabalhos de conclusão de curso e um relatório técnico do projeto de pesquisa, faltava um aprofundamento das relações entre as questões institucionais e as individuais.

Os trabalhos anteriores (PINHEIRO, 2013; MELO; SERVA, 2012; BINI; SERVA; MELO, 2013; SCHLICKMANN; 2013) nos deram uma base consistente para resgatar cada uma dessas questões e promover uma discussão que destacasse os efeitos das regulações na prática científica. Foi em meio a essa dificuldade de entrada no campo que começamos nosso trabalho sobre a prática científica. Lembramos que o momento de coleta de dados foi um momento chave para o êxito dessa pesquisa, já que foi em contato com o campo que nos utilizamos de algumas características da proposta metodológica: flexibilidade das categorias de análise, construída a partir das histórias; roteiro temático amplo e abrangente, a partir da base teórica sobre o tema; condução das entrevistas a partir das histórias dos indivíduos. Essas características foram essenciais para que, ao final da primeira etapa de coleta, se refletisse sobre as alterações necessárias no próprio projeto. Portanto, com a metodologia adequada, adotamos uma postura reflexiva quanto

aos temas que emergiram do campo para delimitar nosso próprio objetivo de pesquisa.

Retomando o objetivo geral — ampliar a compreensão da regulação e das creditações na prática científica em administração —, acreditamos que os seguintes aspectos foram essenciais para se chegar ao presente resultado: i) abordagem teórica ampla, em que não nos preocupamos em centrar apenas em uma corrente teórica de sociologia da ciência, mas em apresentá-las e extrair construtos para embasar tanto a realização das pesquisas de campo e estruturação dos roteiros quanto a discussão dos achados; ii) características metodológicas supracitadas.

O desenho de pesquisa privilegiou uma presença maior de categorias vindas do campo, o que contribuiu para tratarmos de temas que, até então, não constavam dos pontos que seriam abordados. Ao mesmo tempo, surgiram alguns temas mais complexos para serem analisados, fazendo com que não houvesse diálogo entre as críticas dos pesquisadores e prejudicando a profundidade de alguns temas que tiveram que ser realocados em categorias amplas – um desses casos é a questão da vaidade, citada por um dos entrevistados. A amplitude dos temas aumentou, e com isso foi necessária a classificação de alguns assuntos em determinados blocos temáticos.

Ampliamos, assim, a compreensão da regulação e das creditações e sua interação com a prática científica, tanto na dinâmica organizacional das escolas quanto na dos próprios professores-pesquisadores a partir das histórias dos sujeitos. Foram essas histórias, categorizadas em temas, que auxiliaram a compreensão desse fenômeno, pela perspectiva descritiva que adotamos. Procuramos não distinguir as dimensões técnicas, sociais, econômicas e cognitivas, numa perspectiva de interdependência da prática científica (DUBOIS, 2001). Cabe ressaltar, ainda, que como não trabalhamos pela extensividade, e sim pela profundidade, sem interesse em generalizações, muitas das considerações e críticas não correspondem à totalidade do campo, já que são contextualizadas. Os pesquisadores que participaram da pesquisa fazem parte de escolas conceituadas no campo, e é necessário sempre ter em mente que falam a partir desse contexto.

Nas análises, optamos por apresentar os dados agrupando-os em categorias, mesmo sabendo que muitas das categorias se relacionam profundamente e, por isso, alguns temas ultrapassam as fronteiras daquela categoria. Isso aconteceu inclusive nas discussões sobre qualidade, as quais permearam a maioria das dimensões de análise. Sabemos que essa categorização é arbitrária, mas necessária. Por se tratar de uma pesquisa que visa compreender e discutir as relações entre

as dinâmicas institucional, organizacional e a prática científica, a abordagem da história oral temática a partir das trajetórias dos professores-pesquisadores nos possibilitou explorar, nas trajetórias, temas que contribuíssem com tal objetivo.

Nestas considerações finais, faremos referência às categorias e aos elementos que contribuem para responder aos objetivos propostos, quando estes forem resgatados. Desse modo, é a partir dos objetivos específicos que os temas e categorias serão enunciados para apresentar como foi possível ampliar a compreensão dos efeitos das regulações na prática científica.

5.1 Identificação e análise do contexto da atividade científica: a regulação, as creditações e as instituições no campo científico

Em se tratando do contexto da atividade científica, exploramos os períodos históricos até o momento presente, com a importância do sistema de pontos e a internacionalização, e empreendemos uma discussão sobre as instituições do campo científico nas histórias dos indivíduos.

Com o histórico realizado, apontamos períodos históricos, pelas trajetórias dos pesquisadores, em que se processaram mudanças no campo científico até se chegar ao contexto atual. Para melhor compreender o contexto atual, faz-se necessário discutir qual era o antigo contexto e como se chegou até aqui. O crescimento da importância do sistema de pontos aponta algumas dessas alterações, aceleração da produção, importância das revistas, uma carreira de pesquisador. A discussão desse tema foi possível a partir das críticas operadas pelos pesquisadores ao olharem o contexto presente, fazendo referência ao “produtivismo” e a algumas outras mudanças (Quadro 6). Ao nos referirmos ao contexto presente, alguns elementos merecem destaque: fortalecimento e propagação dos PPGs; pesquisadores organizados em rede; aumento do número de doutores; consolidação de uma carreira acadêmica, inclusive nos processos de formação; importância da publicação qualificada; qualidade da publicação passando pelas regulações; perspectiva internacional; prazos curtos e cotidiano acelerado.

Para a compreensão do contexto da atividade científica, atualmente, também discutimos as instituições. As instituições disputam a construção do conceito de qualidade no campo e, muitas vezes, são questionadas pelos pesquisadores. Para Bertero et al. (2013), o sistema da produção científica no Brasil é sustentado por diversos agentes,

dentre os quais citam: programas de mestrado e doutorado, eventos científicos, revistas científicas, agências reguladoras e o próprio corpo de pesquisadores.

Das instituições citadas, destacamos as instituições de regulação normativa, obrigatória — CAPES —, as creditações internacionais, os órgãos de apoio e financiamento, os periódicos e os rankings que contribuem para consolidar as normas e as instituições com papel coletivo — redes e associações. Destacamos que a base do sucesso do modelo de avaliação está relacionada ao atrelamento ao financiamento e à avaliação pelos pares, que legitimam o modelo. Acreditamos que falar sobre o contexto atual implica discutir esse modelo de avaliação, ainda que sem se limitar à discussão de “produtivismo”. Por isso, discutimos os processos de avaliação, o papel dos rankings de periódicos e o financiamento público para a pesquisa, elementos-chave do contexto atual e das creditações internacionais no processo de internacionalização. As creditações internacionais atuam no mercado de reputação acadêmica das escolas e procuram atuar na governança acadêmica, instituindo um modelo euro-americano de prática científica para o ensino em administração. Preocupa-nos a questão do colonialismo no conhecimento em gestão para a área, haja vista a força dessas instituições (MURPHY; ZHU, 2012).

Percebemos, também, o surgimento de novas associações na área, em estudos organizacionais e administração pública, por exemplo, a partir da inquietude dos pesquisadores quanto ao papel da ANPAD, a associação dos programas, que teve um papel importante no campo, principalmente com o evento que promove. Os pesquisadores passam, assim, a se organizarem em novas associações e a questionarem o papel das instituições tradicionais. Quanto à CAPES, esse questionamento fica mais presente nos discursos do que nas práticas, corroborando os achados de Pinheiro (2013). Um dos entrevistados (4) destacou que sua área estava nesse processo de transição para uma nova associação. Essa mudança no campo, com o surgimento das associações, pode ser entendida como um momento de discussão da estrutura tradicional, questionando as instituições tradicionais, sendo associações que procuram discutir o campo e o desenvolvimento da área, sendo uma tomada de posição política.

O que ressaltamos, sobretudo, foi a presença de uma “*audity society*”, em que a aprovação conta mais do que os critérios, e o que se busca é entrar nos rankings, segui-los e orientá-los. Acima de tudo, o que as regulações fazem é colocar no campo um conceito de qualidade subjacente ao processo de avaliação. Nesse conceito de qualidade,

entram tanto aspectos internos ao campo científico quanto externos – como apontamos os aspectos do Estado e de mercado, seja pelos rankings, seja pelas editoras.

Dividimos o conceito de qualidade do contexto atual em qualidade dos programas e qualidade em pesquisa, tanto em nível nacional quanto em nível internacional, já que percebemos que apresentavam instituições diferentes. No aspecto nacional, a qualidade dos programas é construída pelos critérios da CAPES, em que se chega a um conceito do programa. A qualidade dos programas no nível internacional está relacionada aos rankings e às agências de acreditação. Ou seja, a construção do conceito de qualidade no campo passa pelas instituições reguladoras.

O contexto atual da prática científica é marcado, portanto, pelas regras e normas construídas pelas instituições já no processo de socialização pela formação.

5.2 Descrição e análise dos efeitos da regulação e das creditações internacionais na administração da ciência em escolas de gestão

Educational and research institutions exert more and more influence, through their managerial practices and policy decisions, on what is going to be submitted to journals (COURPASSON, 2013).

Lembramos que nos chamava atenção, a princípio, o fenômeno das creditações, mas que, por questões de falta de informações nas entrevistas realizadas, pelo sigilo e pelo não interesse em tratar do assunto por parte dos pesquisadores, optamos por ampliar a discussão para a regulação. Com essa discussão, a análise dos efeitos da regulação nas escolas passa pela indução às ações que foram identificadas nas críticas dos pesquisadores.

As escolas de gestão são os espaços onde se concentram os pesquisadores da área. As regras do jogo passam por esses espaços, seja pelas regras da escola, reguladas pelas instituições, seja pelo jogo que se estabelece nesse meio, como local de interação e socialização dos pesquisadores. Sobretudo, há um mercado de escolas de gestão em que se disputam pesquisadores, posições, distinções e também alunos e professores-pesquisadores.

Verificamos que é nas escolas que o modelo de ciência se processa, seja por meio dos pagamentos/incentivos, seja por meio da socialização. A partir das decisões de gestão, coloca-se, para o corpo

docente, as metas e os objetivos. Como declarado pelo Entrevistado 5, as normas não são da escola, são dos “senhores”, no entanto verificamos que, apesar de não ser da escola a norma, é ela que faz a tradução das normas para os pesquisadores. As escolas são um intermediário no jogo entre as cobranças institucionais e a prática científica dos pesquisadores. Elas não criam, elas cobram e atuam no jogo para alcançar posições no campo. É esse elemento que liga as instituições aos pesquisadores, isso porque os pesquisadores não são empregados da CAPES, portanto não respondem diretamente a ela. Seu papel é fazer recomendações ou imposições às escolas, para sua avaliação, e é a partir disso que as escolas tomam suas decisões de gestão para se manterem bem classificadas e, como lembrou o Entrevistado 4, participar desse novo negócio, a educação. Em nossa pesquisa de campo, percebemos que uma das críticas dos pesquisadores relacionava-se a essa mercantilização do ensino.

Essa influência na escola fica mais clara quando visualizamos um processo como a prática da remuneração variável. O objetivo dessa ação é melhorar a performance da escola. Percebemos, no entanto, a indução da prática científica por meio de pagamento e incentivos. As escolas adotam, dessa maneira, estratégias para alcançar posições no campo, jogando as regras do jogo impostas pelas regulações. Verificamos também outros instrumentos para melhorar a posição da escola no campo: a utilização da premiação pelo *impact factor*, da implantação do plano de carreira em Y, da adoção de práticas como o *assurance of learning*. Assim, as creditações atuam como indutoras de ações estratégicas das escolas, e faz parte da estratégia da escola atuar conforme as regras do jogo em que se quer disputar posição. Para esses pesquisadores, portanto, a influência é mais das instituições para o pesquisador, por meio da escola, do que da escola participando na construção das normas nas instituições.

A regulação e as creditações exigiram um perfil de profissionais com dedicação exclusiva e alta produtividade, e as escolas passaram a contratar professores-pesquisadores que atendiam a esse novo perfil. Como citado no caso de escolas internacionais que contrataram pesquisadores de língua inglesa, das alterações em planos de remuneração – nos casos em que isso é possível, tendo em vista que nas universidades públicas não é – verificamos que as demandas da regulação e das creditações interferem nas escolas e no perfil profissional que se demanda no campo.

As pressões da regulação e das creditações podem gerar mudanças na gestão das escolas, a partir do momento que criam normas

e apontam um conceito de qualidade. Essas mudanças são incorporadas no campo pelas estratégias e ações das escolas. Isso fica evidente no caso das contratações, citado acima, e na própria formação dos pesquisadores. A regulação e as creditações, a partir de seus padrões e pelo processo de supervisão, geralmente por pares, passam a ser um direcionador estratégico dos programas, apontando um conceito de qualidade que passa a ser incorporado no campo pelos pesquisadores.

No entanto, a título de informação adicional, não podemos deixar de destacar que, em entrevistas para pesquisas anteriores que participamos (SERVA et al., 2013), verificamos que para os pesquisadores de programas com classificações inferiores às desta pesquisa, as próprias escolas mais bem classificadas participam da construção dessas normas para se manterem bem posicionadas, principalmente ao se referirem a CAPES, referindo-se à composição das comissões de área. Lembramos também que as escolas acima de conceito CAPES 5 disputam recursos e, por isso, não é do interesse delas dividir os recursos, o “bolo” que já não é grande. Para Bourdieu (2004b), a lógica do campo pode ser influenciada pela composição social e estrutura organizacional do campo, assim como pelas organizações que estruturam as práticas e as interações entre os cientistas.

Neste objetivo, ainda verificamos a construção de uma academia nacional ancorada em critérios de legitimação nacionais e internacionais, pela regulação e pelas creditações internacionais, ao mesmo tempo que a academia é questionada pelos pesquisadores quanto à sua relevância e qualidade. A dominação euro-americana das publicações e do conceito de qualidade internacional, atuando principalmente por intermédio dos meios de consagração para consumo de escolas de gestão, a saber as creditações, nos preocupam pela autonomia dos estudos da área.

5.3 Análise dos efeitos da regulação e das creditações na prática científica dos professores-pesquisadores em administração no Brasil

Muitas vezes, quando se perguntava da prática da pesquisa, o que aparecia como suporte era um discurso pronto, epistemológico, que, como diria Latour e Woolgar (1997), não era o pesquisador falando, e sim a linha epistemológica que o autor assume. Assim como Latour e Woolgar (1997, p. 181) perceberam no laboratório, muito das falas dos autores trazia, com abundância, “provas da interferência de fatores sociais nas trocas cotidianas entre pesquisadores”. Isso foi perceptível também na realização dessa pesquisa. Portanto, para responder a esse

objetivo, fundamental para responder ao problema de pesquisa dessa dissertação, foi necessário discutir a carreira, o cotidiano, a credibilidade, a influência do reconhecimento e do conceito de qualidade na prática científica.

De antemão, ressaltamos a diversidade de opções de carreira nas escolas de administração, sendo que uma distinção comum, feita no campo, se refere aos espaços da graduação e da pós-graduação *stricto sensu*. Ao escolher um desses espaços de atuação na carreira, os pesquisadores se defrontam com determinações colocadas pelas regulações e creditações desses espaços. Essa diferença entre os perfis profissionais, muitas vezes, incorre dos espaços que eles ocupam, influenciados pelas suas regulações.

Sobretudo, houve uma distinção entre os professores e suas estratégias no campo, reforçada pelas regulações. Nas últimas décadas, do ponto de vista dos pesquisadores, separou-se as escolas de administração em dois mundos, o da graduação e o da pós-graduação *stricto sensu*.

Constatamos que, a própria carreira acadêmica, relacionada ao espaço da pós-graduação *stricto sensu* que foi o foco deste estudo, foi sendo construída ao longo do tempo, chegando ao que é ser pesquisador hoje, ainda que para alguns o *ethos* científico tenha se perdido. Um dos aspectos que está em jogo na carreira é o *ethos* do cientista contemporâneo, que, para Bertero et al. (2013), foi se perdendo. Verificamos que ele foi se modificando para um outro *ethos*, cada vez mais próximo do *ethos* de um executivo ou empreendedor (BOURDIEU, 2004b; LATOUR; WOOLGAR, 1997), influenciado pelas instituições que compõem o campo. De um “erudito” à um “produtor de papers”, um “executivo da ciência”.

Essas alterações influenciam e são influenciadas pelo processo de socialização, em especial, na formação. Esse novo perfil, o qual implica em uma prática científica específica, passa pelo processo de formação, é demandado nas seleções, é ensinado e percebido nos programas pela convivência com os pares, pelos conteúdos programáticos que privilegiam determinadas modalidades de produção científica, pelos prazos que se encurtaram. Atualmente, pressionados, os alunos incorporam a necessidade de publicar, os dilemas da pesquisa, a necessidade das parcerias.

Essa carreira está em construção, seja porque a carreira do pesquisador no Brasil ainda é “confusa” quanto às regulações, seja pela falta de suportes institucionais, seja pelo caráter das instituições que mudam e impõe alterações na própria carreira. Com o crescimento da

área, pela demanda por formação de professores para lecionar em cursos de graduação, aliados a estratégia de ampliação da figura do pesquisador pelas políticas de Ciência e Tecnologia no país, a carreira de professor-pesquisador na área foi se formando.

É o ambiente de pesquisa altamente regulamentado que contribui para a consolidação de características da carreira acadêmica quanto ao perfil desejado e reconhecido, quanto ao que se deve fazer para conquistar posições. Quanto aos suportes, instituições/organizações que dão apoio à carreira, um dos entrevistados destacou a *tenure*, a mobilidade, apontando que se procura importar somente as métricas desses países, mas não os apoios. A falta de elementos institucionais como *tenure*, mobilidade e tempo para se dedicar à produção, citada pelos pesquisadores, são alguns não-efeitos sobre a prática científica, destacando o papel dos elementos institucionais na lógica de ação.

O próprio crescimento da importância do sistema de pontos, discutido nos períodos históricos, orienta a prática dos acadêmicos, seja por “incentivo” da escola, seja por motivação pessoal de status ou pela estratégia de adquirir uma melhor posição no campo. Portanto, a prática acadêmica não é autônoma à configuração do campo em que se pratica a ciência. Ao ser um motivador externo da produção científica, a lógica de ação passa a ser influenciada pelo contexto em que se produz. Destacamos, aqui, a influência no tempo e espaço da prática científica: um ritmo de produção científica acelerado pelos prazos curtos do modelo atual e pelos *deadlines* em que o pesquisador passa a fazer pesquisa em casa, nas férias, e dando preferência à produção em *journals*.

Pinheiro (2013, p. 141) destacou que “o descontentamento é compartilhado mais no discurso do que na prática”. Na presente pesquisa, verificamos que os pesquisadores não deixam de questionar o modelo, e percebemos um posicionamento crítico ao “produtivismo”, às instituições, afirmando inclusive que querem que as instituições mudem para que não haja restrições quanto ao próprio comportamento. No entanto, quanto à prática, esse questionamento não é tão presente, já que os professores-pesquisadores incorporam estratégias, inclusive, do mundo empresarial para atuarem bem nesse contexto e para responderem às demandas. Além disso, estar nesse ambiente é uma escolha do pesquisador para se manter em programas e para se destacar nesse campo. Nesse sentido, alguns afirmam que “a CAPES somos nós”, o que nos faz pensar se realmente há uma participação efetiva dos pesquisadores nesse processo, nesse modelo de avaliação. Essa

afirmação parece ser fruto do sucesso do modelo de avaliação feito por pares e atrelado aos financiamentos, o qual legitima o modelo.

Não consideramos, assim como Latour e Woolgar (1997), a partir do nosso campo, que uma tomada de posição seja totalmente determinada pela configuração do campo, assim como não consideramos que seja exclusivamente fruto da estratégia individual. Elas são interdependentes e não excludentes.

É nos conceitos de qualidade, de credibilidade e de reconhecimento que verificamos, ainda mais claras, a influência das regulações. O conceito de qualidade em pesquisa, influenciado pelas instituições que regulam e acreditam as escolas, alimenta o ciclo de credibilidade — principalmente nos elementos “artigos”, “financiamentos”— e configura o campo ao limitar as estratégias dos pesquisadores que decidem atuar na pós-graduação. Limitar as estratégias porque a entrada no campo pressupõe o cumprimento do sistema de pontos, por exemplo, dentro um modelo de avaliação.

Observamos uma disputa pelo capital científico puro e pela construção do conceito de qualidade no campo, a qual impacta e elege algumas fontes formais do reconhecimento. Isso ocorre porque o reconhecimento da contribuição de determinado pesquisador no campo depende daquilo que é considerado qualidade, construído pela comunidade, influenciado pelas instituições.

Será que os mesmos sobrenomes daqueles professores com destaque até os anos 1980 estariam em evidência hoje, com o atual modelo de avaliação? Acreditamos que não, tendo em vista os fatores de consagração, o reconhecimento, que atualmente passa pela publicação qualificada, a mídia de divulgação da produção científica, que é diferente das décadas anteriores. Os pares constroem os critérios e disputam quais conceitos de qualidade e de ciência devem nortear a prática científica. Por isso, há muitos questionamentos ao “produtivismo”, que, aqui, se compreende como um extremo do modelo de se produzir ciência regulado por critérios quantitativos.

Verificamos que as métricas acabam impactando a carreira desses pesquisadores, por meio dos modelos de avaliação, e, em sintonia com Adler e Harzing (2009), Courparsson e Guedri (2007) e Berry (2004), no sentido de orientar por pontos, produtividade. Verifica-se que cada vez mais fica evidente a motivação da produção pela produção, enquanto se questiona a necessidade de se retomar a relevância social do que se produz na área. Para Berry (2004), os instrumentos de gestão aplicados à

administração da ciência, contando pontos, classificando revistas, colocam o pesquisador em um sistema de normas e restrições do qual ele não consegue se libertar facilmente.

Verificamos que a construção da carreira passa pelo processo de socialização, formação e atuação profissional. É em comunidade que o pesquisador é pressionado por produção, por exemplo. Como destacamos anteriormente, os efeitos das regulações sobre os pesquisadores passa pelas escolas, e também passa pela socialização. Muitas vezes, os alunos também são vistos como uma possibilidade de se atender aos critérios de produtividade do orientador. Assim, questionamo-nos se essa questão de colocar o orientando “para funcionar”, da afirmação “alguns entram com o trabalho, outros com o capital”, não representa uma dissociação entre produção e pesquisa, afinal parece que essa crítica ao modelo de prática atual questiona quem tem feito pesquisa? O processo de formação, portanto, insere os alunos de mestrado e doutorado no contexto de prática científica contemporâneo.

O sistema de conversão de capitais se processa de diversas maneiras, seja pelo capital científico puro ou temporal, nas estratégias das trajetórias dos sujeitos. Verificamos que os professores-pesquisadores acabam realizando algumas atividades para complemento de renda. São estas: cursos para executivos, consultorias, bolsas de produtividade. Além disso, existem casos de remuneração variável pela publicação de artigos em determinados canais de divulgação. Nos casos em que o artigo não é remunerado, pode ser entendido como investimento de capital em Bourdieu ou dádiva em Hagstrom, mas ele pode ser convertido a partir da credibilidade que o pesquisador acumular. Além disso, a repercussão de sua pesquisa “vende”.

Afinal, o aspecto financeiro, uma das dificuldades descritas pelos professores-pesquisadores, afeta sua prática? Acreditamos que sim, na medida que coloca uma necessidade em participar de outras atividades para complemento de renda e impõe a necessidade de buscar financiamentos para sua produção, com bolsas de produtividade e premiações pela produção. Assim, é necessário, antes de tudo, trabalhar para manter sua posição econômica, por meio de uma posição científica, de uma credibilidade acumulada. Verificamos, nessas questões sobre remuneração e complemento de renda, uma aproximação com o discurso empresarial nas histórias dos pesquisadores. Mais que isso, percebemos que, muitas vezes, eles descrevem suas ações com esse discurso e organizam sua prática utilizando estratégias de mercado.

A prática científica nos parece cada vez mais dependente das parcerias, dos grupos de pesquisa e das redes, faz com que o pesquisador necessite ter uma habilidade de articulação, uma habilidade política, para que tenha bons parceiros, angarie bons alunos, para atingir a quantidade de publicação e credibilidade necessárias. Isso para atender às exigências e incentivos das regulações e instituições de apoio que incentivam cada vez mais a pesquisa conjunta, programas de cooperação, assim como a necessidade de produção, facilitada quando feita coletivamente. Essa questão das parcerias e dos grupos identifica o processo de socialização e trata-se também de um elemento no círculo de credibilidade, ou seja: com quem você publica interfere na sua credibilidade no campo.

A necessidade de publicação internacional, cada vez mais presente no meio acadêmico, e, principalmente, alvo de desejo dos mais jovens, coloca sobre o pesquisador uma imposição cognitiva, tanto quanto a língua, quanto aos temas e ao campo internacional. Saber transitar bem nos *journals*, conhecer suas linhas teóricas e se submeter ao que esses espaços de comunicação científica valorizam é indispensável na prática científica. Essa imposição das instituições “*journals*”, tanto pelos rankings quanto pela própria política editorial, integra a preocupação do pesquisador contemporâneo para atingir a qualidade em pesquisa, nacional e “internacional”.

A configuração do campo, portanto, pode limitar as possibilidades de estratégia individual, no entanto ela não é considerada determinante. Esses efeitos chegam tanto como imposições e normas quanto pela socialização e pelo modelo de qualidade, que influenciam o ciclo de credibilidade e o reconhecimento desejado para se praticar a ciência. Ou seja, as instituições procuram atuar diretamente naquilo que é o motor da atividade científica.

5.4 Recomendações para estudos futuros

Com o intuito de utilizar a experiência da presente pesquisa para indicação para estudos futuros que possam ampliar, ainda mais, a compreensão sobre a ciência da administração, a partir de sua análise sociológica, faremos algumas proposições.

A primeira proposição resgata o interesse em aprofundar o conhecimento sobre as creditações no país, para tanto sugerimos: i) o acompanhamento de um processo de acreditação com utilização de

métodos etnográficos; ii) assim como uma discussão sobre os padrões das creditações para a realidade nacional da área. Portanto, para que a compreensão do fenômeno das creditações no país possa ser melhor trabalhada em trabalhos futuros, recomendamos que se tomem as devidas cautelas no processo de coleta de dados.

Tendo em vista que a discussão sobre a creditação internacional e a própria internacionalização da pesquisa trouxe a questão da geopolítica do conhecimento, recomendamos para estudos futuros pesquisas que se concentrem sobre essa dimensão da produção do conhecimento nas escolas de gestão no Brasil.

Percebendo que a socialização é parte essencial para manutenção de um *ethos* do cientista, de um modelo de ciência, e destacamos a necessidade de uma pesquisa que se concentre sobre a formação, um dos processos de socialização mais importantes no campo. Sugerimos, assim, esse olhar para ciência a partir da formação, um olhar a partir dos doutorados. Adaptando as mesmas questões, discutindo a prática científica, noção de qualidade, motivações e credibilidade, afinal isso possibilita uma discussão anterior às trajetórias, no momento das escolhas.

Além disso, uma pesquisa centrada sobre a gestão de revista pode trazer uma compreensão sobre a produção científica e o “produtivismo” a partir dos espaços atuais de publicação. Assim, sugerimos que se aborde qualidade, gestão e os processos empreendidos nas revistas pelos professores-pesquisadores envolvidos. Por exemplo, a revisão por pares é, em geral, gratuita, além do processo altruísta pela ciência, logo caberia uma discussão sobre as motivações, as avaliações e os conceitos de qualidade em jogo.

Inquietou-nos a afirmação de que “a CAPES somos nós”. Essa afirmação, apesar de recorrente, nos deixa a dúvida se há possibilidade real do pesquisador em acessar esse espaço. Em pesquisas anteriores, verificamos que havia uma perspectiva política quanto à quem era a CAPES, no sentido de quem está nas comissões de área. Por isso, apontamos como possibilidade de estudos futuros a discussão da composição dessas comissões quem são esses pesquisadores?, de que escola eles vêm?. Haveria uma elite burocrática na ciência, que teria relação direta com o poder estatal, traduzindo políticas de desenvolvimento em estratégias e diretrizes para a ciência?

Sugerimos uma pesquisa específica sobre a credibilidade e reconhecimento em uma maior parcela do campo, utilizando o quadro que encontramos para construção de um modelo e validação por meio de uma pesquisa quantitativa. As discussões que fizemos podem contribuir

para a construção desse modelo, aproximando o construto geral de reconhecimento nas teorias de sociologia da ciência para uma realidade nacional.

Outra sugestão que se faz necessária para ampliar nossa compreensão sobre a prática científica nacional regulada são os estudos comparativos. Por isso sugerimos um estudo comparativo com outros países, como o caso espanhol, destacado por um dos entrevistados ao tratar de casos de sucesso em escolas com certa similaridade com as brasileiras pelo contexto regulado pelo Estado e pelas creditações. Além disso, pode ser de grande valia uma comparação com outras áreas, como a psicologia, por exemplo, que surgiu a partir da discussão sobre o campo científico na área com um dos entrevistados, a partir da interação com pesquisadores dessas outras áreas. Isso destacará as peculiaridades das áreas e as semelhanças do contexto.

Destacamos, por fim, a realização de uma pesquisa que resgate os programas relativistas da ciência para análise das construções teóricas em administração e as disputas e consensos no empreendimento científico. Para tanto, sugerimos a participação em grupos de pesquisa para que se verifique a construção teórica em curso e se possa discutir os mecanismos de consenso social, relacionando-os ao contexto político e social dos grupos envolvidos.

REFERÊNCIAS

AACSB. **Association to Advance Collegiate Schools of Business**.

2013. Disponível em:

< <http://www.aacsb.edu/accreditation/overview.asp> > . Acesso em: 15/06/2013.

ADLER, N.; HARZING, A.W.. When Knowledge Wins: Transcending the Sense and Nonsense of Academic Rankings. **Academy of Management Learning & Education**, v. 8, n. 1, p. 72-95, 2009.

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. FGV Editora, 2005.

ALCADIPANI, R. Academia e a fábrica de sardinhas. **Organização & Sociedade**, Salvador, v. 18, n. 57, p. 345-348, abr./jun, 2011a.

ALCADIPANI, R. Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação Acadêmica. **Cad. EBAPE.BR**, v.9, n.4, p. 174-1178, 2011b.

ALMEIDA JUNIOR, V. de P.; CATANI, A. M. **Algumas características das políticas de acreditação e avaliação da educação superior da Colômbia: interfaces com o Brasil**. *Avaliação (Campinas)* [online], vol.14, n.3, pp. 561-582, 2009.

AMBA. **Association of MBAs**: AMBA. 2013. Disponível em:

<<http://www.mbaworld.com>>. Acesso em: 15/06/2013.

ANDION, C.; SERVA, M. A Etnografia e os estudos organizacionais.

In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B.

Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos.vSão Paulo: Saraiva, 2006.

ANPAD. **Cursos de pós-graduação em administração passam a receber certificado de qualidade**. Disponível em:

<http://www.anpad.org.br/diversos/acreditacao/noticia_01.html>.
Acesso em: 21 out. 2013.

ANAMBA. **ANAMBA – Associação Nacional de MBA - Institucional**. Disponível em: <<http://www.anamba.com.br/site2/>>.
Acesso em: 24 out. 2013.

BARBOZA, A. Duas sociologias frankfurtianas: Sociologia do conhecimento versus teoria crítica?. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 12, n. 1, 2012.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade**. 24ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BERRY, M. La recherche saisie par la mesure. Vers des camisoles invisibles? In: MARTINEZ, I. ; POCHET, C. [eds.] **Mesure(s)**. Toulouse, Presses de l'Université des Sciences sociales, p. 11-37, 2004.

BERRY, M. L'agenda du chercheur. L'action individuelle. In : **Sciences humaines**, hors-série, n.9, mai/jun 1995.

BERTAUX, D. L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités. **Cahiers Internationaux de Sociologie**, v.LXIX, n. Histoires de vie et vie sociale, juillet-décembre, p.197-225, 1980.

BERTELLI, A.O. PALMEIRA, M.G.S. VELHO, O.G. (org.) **Sociologia do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

BERTERO, C. O. et al. Produção científica brasileira em administração na década de 2000. **Revista de Administração de Empresas**, v. 53, n. 1, p. 12-20, 2013.

BIANCHETTI, L. ; MACHADO, A. M. N. . Publicar & Morrer? Análise do impacto das políticas de pesquisa e pós-graduação na constituição do tempo de trabalho dos investigadores. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 28, p. 53-69, 2009.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Des) fetichização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 51, n. 3, p. 244-254, 2011.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. Refêns da produtividade: sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. **Anais da 30ª Reunião Anual da ANPEd, Rio de Janeiro, Brasil**, 2007.

BLOOR, D. **Conhecimento e imaginário social**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

BOLTANSKI, L.; THEVENOT, L. **De la justification**. Les économies de la grandeur. Paris: Gallimard, 1991.

BOLTANSKI, L.; THÉVENOT, L. The sociology of critical capacity. **European journal of social theory**, v. 2, n. 3, p. 359-377, 1999.

BOURDIEU, P. Le Champ Scientifique. **Actes de La Recherche em Sciences Sociales**, n. 2/3, jun. 1976.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: Ortiz, R. (Org.) **Pierre Bourdieu – sociologia**. São Paulo: Ática, 1994.

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

BOURDIEU, Pierre. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Edições 70, 2004b.

CIRANI, C. B. S.; SILVA, H. H. M. da; CAMPANARIO, M. de A. The evolution of brazilian graduate business administration programs. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 16, n. 6, p. 765-805, 2012.

CNPQ. **.História do CNPq**. Disponível em:

<<http://centrode memoria.cnpq.br/Missao2.html>>. Acesso em: 01 out. 2013.

COIMBRA, C. E. A. Efeitos colaterais do produtivismo acadêmico na pós-graduação. **Cad. Saúde Pública**, v. 25, n. 10, p. 2092-2093, 2009.

COOKE, B.; FARIA, A. Desenvolvimento, administração e imperialismo do Atlântico Norte: para Eduardo Ibarra Colado. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, jun. 2013.

COURPARSON, D; GUEDRI, Z. Les professeurs-chercheurs en management face à la performance scientifique. **Revue française de gestion**. vol.9-10, n.178-179, pp.173-179, 2007.

COURPASSON, D. On the Erosion of “Passionate Scholarship.” **Organization Studies**, 34(9), 1243–1249, 2013.

CRET B. **L’émérgence des accréditations** : origine et efficace d’un label. Paris, Tese de Doutorado em sociologia, IEP Paris, 2007a.

CRET, B. Stratégies d’établissement, stratégies d’accréditation. **Revue française de gestion**, n. 178, p. 233, 2007b.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1998.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **The SAGE handbook of qualitative research**. Sage, 2011.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEUS, J. D. de. (org.) **A crítica da ciência: sociologia e ideologia da ciência**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

DUBOIS, M. **La nouvelle sociologie des sciences**. Paris : Presses universitaires de France, 2001.

EBAPE. **PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL**. 2011. Disponível em: <<http://ebape.fgv.br/sites/ebape.fgv.br/files/PDI.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2013.

EQUIS. **European Foundation for Management Development**. 2013. Disponível em: <<https://www.efmd.org/>>. Acesso em: 15/06/2013.

FARIA, A. Repensando produtivismo em gestão no (e a partir do) Brasil. **Cad. EBAPE.BR**, v.9, n.4, p.1164-1173, 2011.

FETZ, M; DEFACCI, F.A; NASCIMENTO, L. Olhares sociológicos sobre a ciência no século vinte: mudanças e continuidades. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 13, n. 27, mai./ago, p. 284-317, 2011.

FLEURY, M. T. L.; WOOD JR, T. Creating a business school model adapted to local reality. In: MORSING, M.; ROVIRA, A. S. **Business schools and their contribution to society**. Sage, 2011.

FREITAS, M. E. O Pesquisador hoje: entre o artesanato intelectual e a produção em série. **Cad. EBAPE.BR**, v.9, n.4, p.1158-1163, 2011.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, p. 79-108, 2007.

GOMES, V. de P. **Causalidade e hermenêutica em sociologia da ciência**: uma crítica ao Programa Forte de David Bloor. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 2010.

GUIMARÃES NETO, R. B. A prática da história oral e os novos desafios: questões metodológicas. In: LAVERDI, R. et al (Org.). **História Oral: desigualdades e diferenças**. Florianópolis: Universitária da UFPE, 2012. p. 15-37.

GUIMARÃES, R. O futuro da pós-graduação: avaliando a avaliação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, p. 282–292, 2007. Disponível em:
<http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.4_8dez2007_/Debates_artigo3_n8.pdf>. Acesso em: 12/1/2014.

GUSMÃO, L. de. A Crítica da Epistemologia na Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim. **Revista Sociedade e Estado**, v. 26, n. 1, Janeiro/Abril, 2011

HAGSTROM, W. Gift giving as an organizing principle in science. **Science in context: readings in the sociology of science**, p. 21-34, 1982.

HAGSTROM, W. O. O controle social dos cientistas. In: DEUS, J. D. de. (org.) **A crítica da ciência: sociologia e ideologia da ciência**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

HARVEY, L. The power of accreditation: views of academics
1. **Journal of Higher Education Policy and Management**, v. 26, n. 2, p. 207-223, 2004.

HARVIE, D et al. What are we to do with feral publishers?
Organization, v. 19, n. 6, p. 905-914, 2012.

HODGE, T. A. **Accreditation of Business Schools: An Explanatory Multiple-Case Study of their Motivations**. Thesis Master of Commerce, University of Canterbury, 2010.

HORTA, J.; MORAES, M. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. **Revista Brasileira de Educação**, p. 95–117, 2005. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n30/a08n30.pdf>>. Acesso em: 18/2/2014.

HORTALE, V. A. Modelo de avaliação CAPES: desejável e necessário, porém, incompleto CAPES evaluation model: desirable and necessary, but incomplete. **Cad. Saúde Pública**, v. 19, n. 6, p. 1837-1840, 2003.

ICHIKAWA, E. Y.; SANTOS, L. W. Contribuição da história oral à pesquisa organizacional. In: GODOI, C.K.; BANDEIRA-DE-MELO, R.; SILVA, A.B (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS; PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSO TEIXEIRA (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação**. INEP, 2013.

JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1991.

JAPIASSU, H. **Nem Tudo é Relativo: a questão da verdade**. São Paulo: Editora Letras & Letras, 2000.

JULIAN, S. D.; OFORI-DANKWA, J. C. Is accreditation good for the strategic decision making of traditional business schools?. **Academy of Management Learning & Education**, v. 5, n. 2, p. 225-233, 2006.

JUPP, V. **The Sage dictionary of social research methods**. Sage publications Limited, 2006.

KNORR-CETINA, K. D. Merton's Sociology of Science: the first and the last sociology of science? **Contemporary Sociology**, v.20, n.4, p.522-526, 1991.

KNORR-CETINA, K. D. The Ethnographic Study of Scientific Work: Towards a Constructivist Interpretation of Science. In: KNORR-

CETINA, K. D. (Eds.) **Science Observed: Perspectives on the Social Study of Science**. London: Sage, p. 115-140, 1983.

KNORR-CETINA, K.; MULKAY, M. **Introduction: Emerging principles in social studies of science**. Bibliothek der Universität Konstanz, 1983.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

KUHN, T. S. A função do dogma na investigação científica. In: DEUS, J. D. de. (org.) **A crítica da ciência: sociologia e ideologia da ciência**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

LATOUR, B.; WOOLGAR, S. A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos. Relume Dumará, 1997.

LAWRENCE, P. A. Lost in publication: how measurement harms science. **Ethics in science and environmental politics**, v. 8, n. 1, p. 9-11, 2008.

LAWRENCE, P. A. The politics of publication. **Nature**, v. 422, n. 6929, p. 259-261, 2003.

LECLERC, G.; Qui sont les intellectuels? Le cas des universitaires. **Sciences Humaines: Les Travailleurs du savoir**. Auxerre, n° 157, 2005.

LEJEUNE, C. Is continuous improvement through accreditation sustainable?: A capability-based view. **Management Decision**, v. 49, n. 9, p. 1535-1548, 2011.

LEJEUNE, C.; VAS, A. Organizational culture and effectiveness in business schools: a test of the accreditation impact. **Journal of Management Development**, v. 28, n. 8, p. 728-741, 2009.

LÉVESQUE, B. Contribuição da nova sociologia econômica para repensar a economia no sentido do desenvolvimento sustentável. **Revista de Administração de Empresas**, v. 47, n. 2, p. 49-60, abr./jun. 2007.

LOWRIE, A.; WILLMOTT, H. Accreditation sickness in the consumption of business education: The vacuum in AACSB standard setting. **Management Learning**, 40(4), p.411-420, 2009.

LUZ, M. T. Prometeu acorrentado: análise sociológica da categoria produtividade e as condições atuais da vida acadêmica. **Physis [online]**, vol.15, n.1, p. 39-57, 2005.

LYNCH, M. Technical work and critical inquiry: investigations in a scientific laboratory. **Social Studies of Science**, v.12, p.499-533,1982.

MACCARI, E.; LIMA, M.; RICCIO, E. Uso do sistema de avaliação da CAPES por programas de pós-graduação em administração no Brasil. ... **de Ciências da Administração**, p. 68–96, 2009. Disponível em: <<http://150.162.1.115/index.php/adm/article/view/13077>>. Acesso em: 12/1/2014.

MACCARI, E.; RODRIGUES, L. Sistema de Avaliação da Pós-Graduação da CAPES: pesquisa-ação em um Programa de Pós-Graduação em Administração. ... **de Pós-Graduação**, p. 171–205, 2008. Disponível em: <http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.5_9dex2008_/Experiencias_Artigo3_n9.pdf>. Acesso em: 12/1/2014.

MANNHEIM, K. **Ideologia e utopia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MANNING, S. **Transforming Academia: From Silo to Vehicle for Social Change**. 2014. Disponível em: <<http://organizationsandsocialchange.wordpress.com/2014/02/17/transforming-academia-from-silo-to-vehicle-for-social-change/>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

MARTINS, C. Balanço: o papel da CAPES na formação do sistema nacional de pós-graduação. In: M. de M. Ferreira; R. da L. Moreira (Eds.); **CAPES 50 anos: depoimentos ao CPDOC/ FGV**. Rio de Janeiro, p.294–309, 2003.

MATTEDI, M.; SPIESS, M. Modalidades de regulação da atividade científica: uma comparação entre as interpretações normativa, cognitiva e transacional dos processos de integração social da comunidade científica. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 73-92, 2010.

MATTOS, Pedro Lincoln C. L.. Nós e os índices - a propósito da pressão institucional por publicação. **RAE**, Rio de Janeiro: FGV, v. 48, n. 2, p. 144-149, abr./jun. 2008.

MEC (Brasil). **Acreditação de Cursos no Sistema ARCU-SUL**.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13454:acr>. Acesso em: 20 nov. 2013.

MEIHY, J. C. S. B. (Org.) **(Re) introduzindo história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.

MELO, D.; SERVA, M. A Agenda do Professor Pesquisador em Administração: Uma análise baseada na Sociologia da Ciência. **Anais do II Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração**. Florianópolis, Março, 2012.

MERTON, R. K. Os imperativos institucionais da ciência. In: DEUS, J. D. de. (org.) **A crítica da ciência: sociologia e ideologia da ciência**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

MERTON, R.K. Sociologia do Conhecimento. In: BERTELLI, A.O. PALMEIRA, M.G.S. VELHO, O.G. (org.) **Sociologia do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MINGERS, J.; WILLMOTT, H. Taylorizing Business School Research: On The 'One Best Way' Performative Effects of Journal Ranking Lists. **Human Relations**, 2012.

MONTEIRO, M. S. A. Reconsiderando a etnografia da ciência e da tecnologia: tecnociência na prática. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 27, n. 79, 2012.

MURPHY, J.; ZHU, J. Neo-colonialism in the academy? Anglo-American domination in management journals. **Organization**, v. 19, n. 6, p. 915-927, 2012.

MUSSELIN, Christine. How peer review empowers the academic profession and university managers: Changes in relationships between the state, universities and the professoriate. **Research Policy**, v. 42, n. 5, p. 1165-1173, 2013.

NIGSCH, S.; SCHENKER-WICKI, A. Shaping Performance: Do International Accreditations and Quality Management Really Help? **University of Zurich, Department of Business Administration, UZH Business Working Paper**, n. 326, 2012.

NIOCHE, J-P. L'éducation au management face aux défis du XXI^e siècle. **Revue française de gestion**, n. 9, p. 13-23, 2007.

PALÁCIOS, M. O Programa Forte da sociologia do conhecimento e o princípio da causalidade. In: PORTOCARRERO, V.[Org.]. **Filosofia, história e sociologia das ciências I: abordagens contemporâneas**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1994.

PELS, D. Karl Manhhheim and the Sociology of Scientific Knowledge: toward a new agenda. **Sociological Theory**, v.14, n.1, p.30-48, mar, 1996.

PEREIRA, G. R. de M. Regimes de valor, regimes de conhecimento: alguns temas da antieconomia da dádiva. **Educ. Soc.** [online]. vol.21, n.72, pp. 73-86, 2000.

PERETZ, H. **Les méthodes en sociologie** – l'observation. Paris: Éditions La Decouverte, 2004.

PINHEIRO, D. M. A vida e trabalho do professor pesquisador em administração no sul do Brasil. Florianópolis, Teses de doutorado, CPGA/ UFSC, 2013.

RAMOS, A. G. **A nova ciência das organizações**: uma reconceitualização da riqueza das nações. São Paulo: FGV, 1981.

RISTOFF, D. Os desafios da educação superior na ibero-américa: inovação, inclusão e qualidade. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, p. 519–545, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n3/02.pdf>>. Acesso em: 12/1/2014.

ROMERO, E. J. AACSB accreditation: Addressing faculty concerns. **Academy of Management Learning & Education**, v. 7, n. 2, p. 245-255, 2008.

ROSA, A.; ALVES, M. Pode o conhecimento em gestão e organização falar português? **RAE-Revista de Administração de Empresas**, p. 255–264, 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155119144006>>. Acesso em: 7/11/2013.

SANTOS, B. de S. Da Sociologia da Ciência à Política Científica. **Revista crítica de ciências sociais**, v. 11, p. 56, 1978.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro, Graal, 1989.

SCHLICKMANN, R. **Administração universitária: desvendando o campo científico no Brasil**. Tese de Doutorado em Administração – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 228 p., 2013.

SCHWARTZMAN, S. A Pesquisa Científica e o Interesse Público. **RBI-Revista Brasileira de Inovação**, p. 361–395, 2009. Disponível em: <<https://www.ige.unicamp.br/ojs/index.php/rbi/article/view/248>>. Acesso em: 23/1/2014.

SELL, C. E. A Sociologia Weberiana da Ciência. **Política & Sociedade**, v. 11, n. 20, p. 23-48, 2012.

SERVA, M. **A importação de metodologias administrativas no Brasil**. São Paulo, Dissertação de mestrado, EAESP/ FGV, 1990.

SERVA, M.; PINHEIRO, D. M. Epistemologia e sociologia da ciência da administração: uma reflexão inicial sobre os estudos do campo no Brasil. **Anais do XXXIII ENANPAD**, 2009.

SERVA, M. et al. Lógicas de ação de professores em administração: uma análise baseada na sociologia da ciência. In: XXXVII Encontro da ANPAD, 2013, Rio de Janeiro. **Anais do XXXVII Encontro da ANPAD - EnANPAD 2013**, 2013.

SGUISSARDI, V. Produtivismo acadêmico. **Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação,. 2010.

SGUISSARDI, V. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação” – É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado. **Perspectiva**, v. 24, n. 1, p. 49-88, 2006.

STENGERS, I. **Une autre science est possible!** Manifeste pour un ralentissement des sciences. Paris, La découverte, 2013.

TEIXEIRA, J. C. et al. Dinâmica de distribuição de fontes de capitais científicos entre docentes / pesquisadores de um programa de pós-graduação Stricto- Sensu de uma universidade pública. **Avaliação (Campinas)**. vol.17, n.1, p. 179-206, 2012.

TEIXEIRA, J.; CAPPELLE, M. O campo científico na percepção de docentes de uma universidade: entre regras e estratégias de sobrevivência. ... **na América Latina- ...**, p. 1–17, 2013. Disponível em: <<https://www.journal.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2013v6n3p86>>. Acesso em: 12/1/2014.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração. Pública**. vol.40, n.1, pp. 27-53, 2006.

TREIN, E.; RODRIGUES, J. O canto de sereia do produtivismo científico: o mal-estar na Academia e o fetichismo do conhecimento-mercadoria. **Universidade & Sociedade**, v. 20, n. 47, p. 122-132, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAN DAMME, D. Tendances et modèles de l'assurance internationale de la qualité de l'enseignement supérieur en relation avec le commerce des services d'éducation. **Politiques et gestion de l'enseignement supérieur**, vol.14, n.3, Universitéit Gent, Belgique, 2002.

VINCK, D. **Sciences et société: sociologie du travail scientifique**. Armand Colin: Paris, 2007.

WEBER, M. “A ciência como vocação”. In: WEBER, M. **Ciência e política, duas vocações**. São Paulo: Cultrix, 2008.

WILSON, D.; MCKIERNAN, P. Global mimicry: putting strategic choice back on the business school agenda. **British Journal of Management**, v. 22, n. 3, p. 457-469, 2011.

WOOD JR, T. O trabalho do cientista. **Informativo ANPAD**. Opinião. nº6, jan-fev-mar, 2005.

ZARUR, G. de C. L. **A arena científica**. Campinas: Autores Associados, 1994.