

RESSALVA

Atendendo solicitação do(a) autor(a) o texto
completo desta Tese disponibilizado
somente a partir de
25/08/2027.

GABRIELA AGOSTINI

**Socioanálise da área de Ensino (46) da CAPES:
disputas no campo acadêmico-científico**

BAURU – S.P.
2023

GABRIELA AGOSTINI

Socioanálise da área de Ensino (46) da CAPES: disputas no campo acadêmico-científico

Tese de Doutorado, apresentada ao Conselho do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências – Unesp/Bauru, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação para a Ciência.

Orientadora: Luciana Massi

Bolsa: CAPES

BAURU – S.P.
2023

A275s Agostini, Gabriela
Socioanálise da área de Ensino (46) da CAPES : disputas no campo acadêmico-científico / Gabriela Agostini. -- Bauru, 2023
253 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências, Bauru
Orientadora: Luciana Massi

1. área de pesquisa. 2. CAPES. 3. Bourdieu. 4. Ensino. 5.
pós-graduação. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE GABRIELA AGOSTINI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 25 dias do mês de agosto do ano de 2023, às 14:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de TESE DE DOUTORADO de GABRIELA AGOSTINI, intitulada **Socioanálise da área de Ensino (46) da CAPES: disputas no campo acadêmico-científico**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Professora Associada LUCIANA MASSI (Orientador(a) - Participação Presencial) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Letras - UNESP Araraquara, Professor Titular AFRANIO MENDES CATANI (Participação Virtual) do(a) Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação / Universidade de São Paulo, Professora Titular FERNANDA OSTERMANN (Participação Virtual) do(a) Departamento de Física / Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Professor Associado ROBERTO NARDI (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências - UNESP Bauru, Professor Doutor FÁBIO RODRIGUES RIBEIRO DA SILVA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Sociologia / Universidade de São Paulo. Após a exposição pela doutoranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: __aprovada__ . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Professora Associada LUCIANA MASSI



Documento assinado digitalmente

LUCIANA MASSI

Data: 25/08/2023 15:10:33-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

AGRADECIMENTOS

Uma tese não se faz sozinha, por mais solitário que seja o trabalho de pesquisa, sobretudo durante uma pandemia que nos forçou ao isolamento do convívio social, este trabalho não seria possível sem uma rede de apoio. Foram muitos os caminhos para chegar até aqui, todos compartilhados com inúmeras pessoas, as quais sou muito grata.

As condições materiais para desenvolver essa pesquisa só foram possíveis graças ao apoio financeiro de instituições de fomento. Agradeço à CAPES pelas bolsas que pagaram meu trabalho como professora e pesquisadora durante toda a graduação e pós-graduação. Nesse sentido, agradeço também à FAPESP que financiou minha pesquisa de Iniciação Científica em 2016 e à UNESP pela bolsa de extensão em 2012 e pelas bolsas de docência em 2022. Todos esses auxílios foram essenciais para me manter dedicada integralmente à universidade e à pesquisa. Foram essas condições materiais que sustentaram meu caminho até aqui.

Nessa trajetória tive a sorte de ser orientada por uma pessoa extremamente competente, ética e dedicada ao seu trabalho, da qual muito me orgulho e sou grata por esses anos de agradável convivência. Agradeço à Luciana por me dar autonomia e apoio, por confiar nesse projeto e permitir que eu fizesse aquilo que eu acreditava e precisava fazer, por construir espaços de formação colaborativos, democráticos e fortalecedores, por não desistir dos textos que, cedo ou tarde publicamos, e por incentivar sempre o nosso melhor desempenho. Seu pensamento e agir crítico nos inspira e nos incentiva a sermos mais autônomos, questionadores, criteriosos, coerentes e a buscar pela qualidade e profundidade em tudo o que fazemos.

Agradeço imensamente à banca de qualificação e defesa, aos titulares e suplentes, pelas contribuições, críticas e sugestões. Ao Professor Doutor Afrânio Mendes Catani, Professor Doutor Alberto Villani, Professora Doutora Fernanda Ostermann, Professor Doutor Roberto Nardi, Professora Doutora Ana Paula Hey, Professor Doutor Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva e a Professora Doutora Lizete Maria Orquiza Carvalho.

Aos professores-pesquisadores que, gentilmente, concederam a entrevista para esta pesquisa e compartilharam um pouco de suas trajetórias, sua relação e paixão pela Área 46. Muito obrigada, professoras Giselle Rôças, Sandra Selles, Tânia Araújo-Jorge, Ivanise Rizzatti e professores Roberto Nardi, Marcelo Borba e Antônio Carlos Pavão.

Meus sinceros agradecimentos aos pesquisadores que muito lutaram para construir e fortalecer a área de pesquisa em Educação em Ciências e Ensino, que aqui nos propomos a desvendar. Os desafios e as batalhas que foram travadas são equivalentes às nossas conquistas. Graças àqueles e àqueles que abriram caminho podemos hoje questionar e lutar por uma produção científica legítima e de qualidade que visa uma educação em ciências mais humanizada e igualitária.

Agradeço muito, em especial, ao professor Roberto Nardi como coordenador do PPG Educação para a Ciência, pelas oportunidades e confiança nas atividades que desenvolvi junto ao Programa.

Ao PPG Educação para a Ciência, no qual pude, com muito orgulho e prazer, me envolver na Representação Discente, na organização de Reuniões Técnicas, no Ciclo de Seminários e na equipe técnica da Revista Ciência e Educação ao longo desses seis anos. Agradeço aos colegas do PPG que compartilharam esses momentos de organização de evento e reuniões discentes.

Sou muito grata por participar ativamente, desde o início, e ver crescer o Grupo de Pesquisa, sob orientação da professora Luciana. Agradeço aos colegas pelas discussões críticas, pelo compartilhamento de ideias, angústias, soluções, alegrias e comemorações. Tenho muito orgulho de todos que passaram pelo Grupo e fico extremamente feliz por poder acompanhar o amadurecimento de cada um. Muito obrigada Rafa, Fer, Lari, Gi, Carlos Sérgio, Carlos Henrique, Andriel, Thiago, Lucas, Bruno e todos os outros/as que vieram antes e os que virão depois. Em especial, agradeço muito ao Carlos Henrique Moris pela ajuda com as análises estatísticas e por partilhar as leituras e discussões dos textos de Bourdieu. Nesse sentido, agradeço também ao professor Matheus Monteiro Nascimento pelas contribuições nas leituras bourdianas, com as análises estatísticas e nas publicações que realizamos em parceria.

A vida acadêmica nos proporciona belos encontros de amizade. Nesse caminho encontrei o professor Fábio Ribeiro que se tornou um grande amigo. Obrigada pelo acolhimento, por ouvir minhas angústias sobre a pós-graduação e por, gentilmente, partilhar sua experiência e conhecimento sobre a obra de Bourdieu e por participar da banca de defesa.

Às amigas que o Ensino de Química me proporcionou, agradeço a Aline e a Évelin por partilharem, desde a graduação, as dores e alegrias dessas etapas da vida.

À Tainá, pela sorte desse encontro, pelo afeto partilhado nos passeios por Araraquara e o seu modo leve e autêntico de compartilhar o mundo comigo. Obrigada por trazer mais poesia aos meus dias e me lembrar de celebrar as pequenas e grandes vitórias. Obrigada pelo apoio técnico, emocional e material na escrita final da tese e na realização da defesa.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à minha família. Ao Tai, pela vida compartilhada, por cuidar de mim e de todos os detalhes para que eu pudesse me dedicar inteiramente à pesquisa. Obrigada por sempre me acolher nos momentos mais difíceis, por me ouvir reclamar inúmeras vezes, por não me deixar desistir, por vibrar pelas minhas conquistas, por acreditar em mim quando eu mesma não conseguia, pelas milhares de longas conversas e discussões que fomentaram a escrita desta tese. Muito obrigada por sonhar comigo, por semear as ideias, por regar e nutrir o caminho e por compartilhar hoje os frutos e as flores dessa nossa parceria. Para sempre serei grata.

Ao meu pai pelo suporte nesses anos fora de casa, pelas diversas mudanças que ele prontamente e com alegria me ajudou a realizar. Agradeço o amor, o entusiasmo e a confiança.

À minha irmã, que, felizmente, escolheu seus próprios caminhos, diferentes dos meus, mas que esteve sempre junto vibrando por minhas conquistas.

À minha mãe por celebrar minhas vitórias e apoiar minhas escolhas, ainda que por caminhos longos e tortuosos. Essa realização é minha e sua.

Perguntas de um Operário Letrado

Quem construiu a Tebas de sete portas?

Nos livros estão nomes de reis.

Arrastaram eles os blocos de pedra?

E a Babilônia várias vezes destruída –

Quem a reconstruiu tantas vezes? Em que casas

Da Lima dourada moravam os construtores?

Para onde foram os pedreiros, na noite em que

A Muralha da China ficou pronta?

A grande Roma está cheia de arcos do triunfo.

Quem os ergueu? Sobre quem

Triunfaram os Césares?

A decantada Bizâncio

Tinha somente palácios para seus habitantes? Mesmo na lendária Atlântida

Os que se afogavam gritaram por seus escravos

Na noite em que o mar a tragou.

O jovem Alexandre conquistou a Índia.

Sozinho?

César bateu os gauleses.

Não levava sequer um cozinheiro?

Filipe da Espanha chorou, quando sua Armada

Naufragou. Ninguém mais chorou?

Frederico II venceu a Guerra dos Sete Anos.

Quem venceu além dele?

Cada página uma vitória.

Quem cozinhou o banquete?

A cada dez anos um grande homem.

Quem pagava a conta?

Tantas Histórias.

Tantas questões.

Bertolt Brecht (2000, p.166)

RESUMO

Esta pesquisa tem como base teórico-metodológica a teoria dos campos de Pierre Bourdieu, que fundamenta a construção do objeto de estudo, a constituição e análise dos dados. Nosso objetivo consiste em elaborar uma socioanálise da área de Ensino (46) para compreender como ela se posiciona em relação ao campo acadêmico-científico, disputando espaços de poder como uma das áreas da CAPES. Avancamos com uma análise inédita, na qual interpretamos a história, a consolidação e as disputas enfrentadas pela área como parte institucional do campo acadêmico-científico. Organizamos nosso estudo em três etapas, seguindo os procedimentos de análise de campo proposto por Bourdieu. I) na primeira, com uma análise documental, identificamos as propriedades do campo acadêmico-científico, em específico o papel da CAPES como um poderoso agente que molda a estrutura do campo, apresentando seu histórico, organização e atuação sobre as áreas de pesquisa; discutimos as ações e estratégias da CAPES voltadas para formação de professores, focando nos mestrados profissionais, e como isso provocou profundas transformações no campo, como uma espécie de revolução da ordem simbólica, refletindo nas áreas de pesquisa, criando e impondo demandas. II) na segunda etapa, também com uma análise documental, caracterizamos a lógica interna de funcionamento da área 46, que sofre os efeitos do campo acadêmico-científico, mostrando como ela foi se institucionalizando, os agentes envolvidos e as disputas em jogo em três momentos: sua gênese social em 2000; a mudança de Ensino de Ciências e Matemática para Ensino em 2011; e seu crescimento e consolidação. III) na terceira etapa, além de uma análise documental, realizamos entrevistas com sete agentes representativos da área de Ensino, caracterizando suas visões, disposições, posições e tomadas de posições e analisando a distribuição de seus capitais. Os resultados indicam que o surgimento e a expansão da área 46 ocorreu em meio às mudanças na CAPES, sobretudo no direcionamento dessa agência para a formação de professores para a Educação Básica. Sua gênese social resultou de estratégias político-acadêmicas planejadas para acolher uma nova modalidade de pós-graduação: os mestrados e doutorados profissionais para professores, rejeitados pela área de Educação; e a mudança para Ensino consolidou esse propósito. Ainda que controversa, essa mudança consolidou o seu propósito em atender à demanda da CAPES e se tornar o nicho ideal para a formação profissional de professores em nível de pós-graduação. Essa ordem simbólica do campo, voltada para o profissional, simboliza o real sentido do jogo para a área de Ensino que parece estar mais próxima de uma lógica profissional do que de uma lógica acadêmico-científica. Apesar disso, o Ensino disputa espaço com outras áreas mais poderosas, no âmbito dos mestrados profissionais em rede nacional para professores. Suas fronteiras porosas permitem que ela ocupe uma posição estratégica, interdisciplinar, na interface entre campos do saber, em articulação com áreas correlatas e interesses em comum. Concluímos que a área de Ensino (46) faz parte do campo acadêmico-científico jogando o jogo deste campo, ainda ocupando posições dominadas e não como um campo autônomo.

Palavras – chave: área de pesquisa; CAPES; Bourdieu; Ensino; campo; pós-graduação.

ABSTRACT

This research has as its theoretical and methodological basis the Pierre Bourdieu's Field Theory, which underlies the construction of the object of study, the constitution and analysis of the data. Our objective is to make a socio-analysis of the Teaching Area (46) to understand how it positions itself in relation to the academic-scientific field, disputing spaces of power as one of the CAPES areas. We move forward with an unprecedented analysis, in which we interpret the history, consolidation and disputes faced by the area as an institutional part of the academic-scientific field. We organized our study in three stages, following the field analysis procedures proposed by Bourdieu. I) in the first, with a documental analysis, we identified the properties of the academic-scientific field, in particular the role of CAPES as a powerful agent that shapes the structure of the field, presenting its history, organization and performance in the research areas; we discuss the actions and strategies of CAPES aimed at teacher education, focusing on professional master's degrees, and how this reflects on the research areas, creating and imposing demands. II) in the second stage, also with a documentary analysis, we characterized the internal logic of operation of area 46, in terms of field showing how it was institutionalized, the agents involved and the disputes at stake in three moments: its social genesis in 2000; the change from Science and Mathematics Teaching to Teaching in 2011; and its growth and consolidation. III) in the third stage, in addition to a documental analysis, we conducted interviews with seven representative agents of the Teaching area, characterizing their visions, dispositions, positions and taking positions and analyzing the distribution of their capitals. The results indicate that the emergence and expansion of Area 46 occurred amidst changes in CAPES, especially in the direction of this agency for the training of teachers for Basic Education. Its social genesis would have resulted from political-academic strategies planned to welcome a new graduation modality: the professional masters and doctorates for teachers, rejected by the Education area; and the change to Teaching consolidated this purpose. Although controversial, this change consolidated its purpose of meeting CAPES' demand and becoming the ideal niche for the professional training of postgraduate teachers. This symbolic order of the field, aimed at the professional, symbolizes the real meaning of the game for the Teaching area, which seems to be closer to a professional logic than to an academic-scientific logic. Nevertheless, it competes for space with other more powerful areas, in the context of professional master's programs in national network for teachers. Its porous borders allow it to occupy a strategic, interdisciplinary position, at the interface between fields of knowledge, in articulation with related areas and common interests. We conclude that the Teaching area (46) is part of the academic-scientific field playing the game of this field, still occupying dominated positions and not as an autonomous field.

Keywords: research area; CAPES; Bourdieu; Teaching area; field; graduate studies.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução do número de cursos de pós-graduação no Brasil	85
Tabela 2 - Distribuição dos PPG por Grande Área, Área e participação no PROEX em 2021	102
Tabela 3 - A área de Ensino em números em 2017	163
Tabela 4 - Número de programas da área de Ensino por modalidade e nota	165
Tabela 5 - Frequência dos termos dos títulos dos PPG da área de Ensino	167
Tabela 6 – Informações sobre os agentes da área de Ensino	170

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sujeitos selecionados para a entrevista	46
Quadro 2 - Informações sobre as entrevistas realizadas	49
Quadro 3 - Relação entre os interesses da pesquisa e as perguntas da entrevista	50
Quadro 4 - Critérios do processo avaliativo do SNPG	95
Quadro 5 - Síntese das análises sobre o campo acadêmico-científico e CAPES	121
Quadro 6 - Coordenadores da área 46	175
Quadro 7 - Propriedades acadêmico-científicas dos coordenadores da área 46	176
Quadro 8 - Posicionamento e visão da área de Ensino sobre seu futuro.....	189
Quadro 9 - Síntese das análises sobre a área 46	191

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Linhas de ação da CAPES	76
Figura 2 - Modelo de governança e gestão da CAPES	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Academia Brasileira de Ciências (ABC)

Apresentação de propostas para cursos novos (APCN)

Associação Brasileira de Centros e Museus de Ciência (ABCMC)

Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)

Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC)

Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO)

Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)

Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)

Associação Nacional de Pós-graduandos (ANPG)

Agência Nacional de Águas (ANA)

Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico (BNDES)

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Boletim de Educação Matemática (BOLEMA)

Centro de Documentação em Ensino de Ciências (CEDOC)

Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE)

Centro Nacional de Pesquisa (CNRS)

Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS)

Colégio de Aplicação “Instituto Fernandes Rodrigues da Silveira” (CAP)

Conferência Interamericana de Educação Matemática (CIAEM)

Conferência Nacional de Educação (CONAE)

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

Conselho Nacional de Educação (CNE)

Conselho Técnico Científico (CTC)

Conselho Técnico Científico-Educação Básica (CTC-EB)

Conselho Técnico Científico-Ensino Superior (CTC-ES)

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Departamento de Assuntos Universitários (DAU)

Departamento de Polícia Federal (DPF)

Diretoria de Avaliação (DAV/CAPES)

Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPES)

Diretoria de Ensino Básico (DEB/CAPES)

Divisão de Ensino da Sociedade Brasileira de Química (DE/SBQ)

Doutorado Acadêmico (DA)

Doutorado Profissional (DP)

Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa)

Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática (EBRAPEM)

Encontro de Debates sobre o Ensino de Química (EDEQ)

Encontro de Pesquisadores em Ensino de Física (EPEF)

Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ)

Encontro Nacional de Estudantes de Biologia (ENEB)

Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)

Encontro Perspectivas do Ensino de Biologia (EPEB)

Ensino de Ciências e Matemática (ECM)

Evento de Educação em Química (EVEQ)

Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP)

Fórum de Coordenadores da Área de Ensino da Região Sul (REDENSUL)

Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED)

Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (FORCECEM)

Fórum Nacional de Pró-reitores de Pesquisa e Pós-graduação das Instituições de Ensino Superior Brasileiras (FOPROP)

Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais (FOPROF)

Fundação Brasileira para o Desenvolvimento de Ensino de Ciências (FUNBEC)

Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ)

Fundo de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (FAPES)

Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT)

Grupo de Estudos em Bourdieu da Unicamp (GEBU)

Grupo de Trabalho (GT)

Instituto Brasileiro de Educação e Cultura (IBEEC)

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Ensino e Comunicação (INCT)

Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde (NUTES)

International Council of Associations for Science Education (ICASE)

Lei Orçamentária Anual (LOA)

Master's in Business Administration (MBA)

Mestrado Acadêmico (MA)

Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF)

Mestrado Profissional (MP)

Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES)

Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT)

Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional (PROFBIO)

Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA)

Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO)

Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT)

Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional (PROFQUI)

Mestrado Profissional em Rede Nacional em Gestão e Regulação de Recursos Hídricos (PROFÁGUA)

Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino de Ciências Ambientais (PROFCIAMB)

Mestrado Profissional em Saúde da Família (PROFSAÚDE)

Ministério da Ciência, Tecnologia (MCT)

Ministério da Educação (MEC)

Observatório da Educação (OBEDUC)

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)

Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT)

Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

Plano Nacional de Desenvolvimento (PND)

Plano Nacional de Educação (PNE)

Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)

Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG)

Pontifícia Universidade Católica (PUC)

Programa de Apoio à pós-graduação (PROAP)

Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PADCT)

Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA)

Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores (PDPP)

Programa de Excelência Acadêmica (PROEX)

Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)

Programa de Pós-graduação (PPG)

Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP)

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

Programa Nacional de Apoio ao Ensino e à Pesquisa em Áreas Estratégicas (PRONAP)

Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB)

Rede Amazônica de Ensino de Ciências (REAMEC)

Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC)

Revista Brasileira de Pós-graduação (RBPG)

Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio (REnBio)

Revista Química Nova na Escola (QNEsc)

Secretaria da Educação Básica do MEC (SEB/MEC)

Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (SIPEM)

Simpósio Nacional de Ensino de Física (SNEF)

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG)

Sociedade Brasileira da Educação Matemática (SBEM)

Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)

Sociedade Brasileira de Ensino de Química (SBEnQ)

Sociedade Brasileira de Física (SBF)

Sociedade Brasileira de Matemática (SBM)

Sociedade Brasileira de Química (SBQ)

Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)

Subprograma de Educação para Ciência (SPEC)

United States Agency for International Development (USAID)

Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Universidade de Brasília (UNB)

Universidade de São Paulo (USP)

Universidade de Vassouras (USS)

Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES)

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Universidade Estadual de Roraima (UERR)

Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)

Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Universidade Federal de Goiás (UFG)

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Universidade Federal de Roraima (UFRR)

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Universidade Federal de Tocantins (UFT)

Universidade Federal de Viçosa (UFV)

Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

Web of Science (WOS)

SUMÁRIO

1 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	20
2 MODUS OPERANDI DA PESQUISA.....	32
2.1 Análise científica de campo.....	32
2.2 Propriedades gerais dos campos, campo acadêmico e científico	34
2.3 Constituição e análise dos dados	41
3 A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO ACADÊMICO-CIENTÍFICO	52
3.1 O protagonismo da CAPES	54
3.2 A avaliação da CAPES por Áreas	86
3.3 A Nova CAPES e a formação de professores.....	96
3.4 Mestrados e doutorados profissionais: uma revolução simbólica	103
3.5 Síntese da análise.....	120
4 A ESTRUTURA DA ÁREA 46	122
4.1 Emergência da área 46: uma gênese social	125
4.2 Fase crítica: a mudança de ECM para Ensino	136
4.3 A busca pela autonomia: crescimento e consolidação da área 46	146
4.4 Os agentes que disputam a área 46: posições, tomadas de posições e capitais em jogo ..	168
4.5 Saindo “do miudinho”: ampliando as fronteiras e o ponto de vista da área 46	184
4.6 Síntese da análise.....	191
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	194
Referências	199
APÊNDICES	223
APÊNDICE 1- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	224
APÊNDICE 2 – Informações sobre os agentes entrevistados	226
APÊNDICE 3 – Roteiro da entrevista	229
APÊNDICE 4 – Informações dos agentes citados na tese	230
APÊNDICE 5 – Valores dos testes estatísticos	236
APÊNDICE 6 – Documentos sobre a área 46 consultados para análise	238

1 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

O objetivo deste capítulo inicial é mostrar como o objeto de estudo desta tese foi construído. Para isso, articulo elementos da minha trajetória como pesquisadora e da minha relação com o tema da pesquisa com os caminhos teórico-metodológicos que fomos encontrando para responder às questões elaboradas. Assumo, desde o início, o esforço em mobilizar o arcabouço teórico de Pierre Bourdieu para fundamentar todo o processo investigativo.

Parafraseando Bourdieu (2005), em um esforço (para mim e um esboço para ele) de autoanálise, compreender é primeiro compreender o campo com o qual e contra o qual me fiz e me faço. Na minha posição como pretendente à entrada no campo da pesquisa em Educação em Ciências me vi, por diversas vezes, desorientada e incomodada. Um primeiro ponto que causa confusão e discussão é em relação à nomenclatura da área. São diversos nomes possíveis: Educação em Ciências e Matemática, ou apenas Educação em Ciências; Ensino de Ciências e Matemática, ou apenas Ensino de Ciências; Educação em Química, Educação Química, Ensino de Química; Ensino de Física; Ensino de Biologia, entre outros. Com frequência, esses nomes são usados como sinônimos¹. Me questionava, afinal, como se denomina esse espaço? Qual a implicação dessa diversidade de nomes para a especificidade da área?

Essa multiplicidade se manifesta também na estruturação da área. Internamente a área de pesquisa em Educação em Ciências é composta pelas subáreas de Ensino de Química, Física, Biologia, Geociências e Matemática. Por sua vez, cada uma delas se organiza em espaços próprios por meio de associações científicas, eventos, revistas e Programas de Pós-Graduação (PPG) específicos. Também mantemos contato em espaços que congregam todos os pesquisadores da área de Educação em Ciências por meio de eventos (como o Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - ENPEC), associações (como a Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências - ABRAPEC), revistas (como a Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências – RBPEC e outras) e PPG (como o programa de Educação para a Ciência da UNESP de Bauru). Institucionalmente também estamos em um espaço multidisciplinar, na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) fazemos parte da Área 46, criada no ano 2000 como Ensino de Ciências e Matemática (ECM) e reestruturada em 2011 em uma nova área denominada Ensino que integra o ECM, o Ensino em Saúde e o Ensino em Linguagens. O Ensino, por sua vez, pertence à grande área

¹ Ao longo da tese usaremos Educação em Ciências para se referir à área de pesquisa de modo geral e Ensino de Ciências e Matemática (ECM) para se referir à área enquanto uma das áreas de avaliação da CAPES.

Multidisciplinar. De modo complementar, mantemos relações com nossas áreas de origem (Ciências Exatas e Biológicas) e com as Ciências Humanas (Educação, Psicologia, Sociologia entre outras) por meio de eventos, associações, publicações em revistas, PPG e a presença de pesquisadores em diferentes departamentos/institutos. No Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) não temos espaço próprio, temos representantes na área de Educação. Além disso, há uma forte presença de pesquisas e pesquisadores do Ensino em outras áreas da CAPES, como destacou Tania Cremonini de Araújo-Jorge (Ensino de Ciências e Saúde, FIOCRUZ) em um encontro da área 46 (BRASIL, 2013b).

Tentando conhecer as regras desse jogo, as posições de seus agentes, o *nomos*² ali defendido, fui percebendo que esse espaço não era tão estruturado como eu imaginava ou gostaria que fosse. Parecia não haver critérios bem definidos que delimitassem as fronteiras do espaço, os pesquisadores eram dispersos e sem especificidade, as linhas de pesquisa pouco claras, as discussões teóricas ainda tímidas e originárias de outras áreas, havia uma forte influência do externo (por meio da CAPES, por exemplo) que pesava nas decisões das pesquisas e resultava em pressões. Havia ainda muita cobrança por produtividade, um certo mal-estar entre discentes e docentes que resultaram em mim uma sensação de não pertencimento, de estar em um não-lugar, em um espaço disforme, de querer me inserir em uma área e estar em dúvida sobre a própria existência dessa área. A crença nesse campo estava em suspenso para mim.

Ouso dizer que esse incômodo difícil de nomear é, em partes, semelhante ao que sentiu Bourdieu na ocasião da aula inaugural no *Collège de France* relatado no livro *Esboço de auto-análise* [sic]. A preparação da aula para ele trouxe à tona um sentimento de ser “perfeitamente indigno”, como se não pertencesse àquele espaço (BOURDIEU, 2005, p.131). A solução que encontrou foi tomar como objeto da aula o fato de dar uma aula inaugural “descrever o rito na própria consumação do rito [...] pôr a crença em suspenso” (BOURDIEU, 2005, p.131). Penso que tomar como objeto o espaço no qual me faço pesquisadora é um exercício de compensar esse desajuste das minhas disposições com o espaço social em que me posiciono. Além disso, a tomada de posição em relação ao objeto de estudo marca uma postura explícita de não neutralidade na pesquisa. Assim como Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2010) assumimos que na ciência nem as técnicas, nem as perguntas e tampouco os pesquisadores são neutros, há implicações, sistematizações e intenções na prática científica.

² Para Bourdieu (2001) *nomos* é o conjunto das leis fundamentais do campo, o princípio legítimo de visão e divisão do campo.

A construção dessa pesquisa de doutorado, e por conseguinte da tese, foi se confundindo com a construção do objeto de estudo. A atividade científica reside na construção de objetos contra o senso comum, abandonando a busca por fatos sociais separados, percebidos e nomeados pela sociologia espontânea, em um confronto metódico com pré-construções (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2010). A construção do objeto de pesquisa se estende por toda a tese, no sentido de construir um objeto com a teoria, o método e a metodologia de Bourdieu, fugindo da tentação de aplicar seus conceitos ou de fazer uma apropriação não sistemática, apenas citando algumas obras de modo conceitual tópico como categorizam Catani, Catani e Pereira (2001). Buscamos, por outro lado, reproduzir seu *modus operandi* (OLIVEIRA; PESSOA, 2013). Numa tarefa que é demorada e exigente, feita pouco a pouco como um trabalho de *métier*.

Meu primeiro contato com a pesquisa em Educação em Ciências, especialmente no Ensino de Química, foi no curso de licenciatura, entre 2011 e 2016, quando participava de eventos regionais (como o Evento de Educação em Química – EVEQ), a Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química (SBQ), o ENPEC promovido pela ABRAPEC, entre outros. Ao mesmo tempo em que aumentava meu interesse pela pesquisa, e pela pesquisa em Educação em Ciências, aumentava também minha angústia ao notar uma multiplicidade de temas, referenciais teóricos e abordagens metodológicas nesses eventos. Nessa época, eu fazia iniciação científica com a professora Luciana Massi e investigávamos a sociologia da educação e a Educação em Ciências, tentando relacionar essas duas áreas. Participávamos de eventos da educação, da sociologia e da química. O fato de cursar a licenciatura em um Instituto de Química reconhecidamente voltado para à pesquisa em química e isolado de outros cursos no campus universitário também contribuiu para essa sensação de não saber a qual área eu pertencia: química, educação, sociologia? Esse sentimento atingiu o ápice com o ingresso na pós-graduação. A entrada em um tradicional programa de Educação em Ciências, com um projeto sobre a formação de professores de química, com um referencial teórico da sociologia, cursando disciplinas da educação matemática, do ensino de física e de biologia, o contato com docentes da psicologia, da pedagogia e de outras áreas fizeram brotar novas dúvidas e revisitar antigos problemas. Afinal, o que nos caracteriza enquanto espaço de fazer pesquisa?

Ingressei no mestrado em 2017 com um projeto voltado para a trajetória profissional de professores de química. Fundamentadas na proposta de Bernard Lahire com o conceito de disposição, buscávamos associá-lo com a temática dos saberes docentes, muito presente na Educação em Ciências. Já trabalhava com a perspectiva lahiriana desde a iniciação científica, sobretudo com a metodologia dos retratos sociológicos, e foi por esse caminho que conheci a

teoria bourdiana, ainda que indiretamente. No entanto, as vivências na pós-graduação (disciplinas, eventos, contato com docentes e discentes, publicações) me fizeram questionar sobre a relevância do meu projeto para a área, sentia que estava muito mais próxima da sociologia do que da Educação em Ciências. Depois de muita discussão e novas leituras revisamos o projeto visando atender essa necessidade de aproximação com a área. Optamos por analisar as escolhas profissionais de licenciados em química e entender como os condicionantes da profissão engendram as práticas sociais de professores, tomando Bourdieu como referencial teórico, especialmente os conceitos de *habitus* e capital. Nesse momento, tinha ainda uma visão fragmentada e não relacional do autor, usei os conceitos com pouca articulação, de modo mais substancialista e sem mobilizar a noção de campo, semelhante ao que aponta Grenfell (2018) como um nível mais inicial de compreensão e uso de Bourdieu, ou próximo daquilo que Catani, Catani e Pereira (2001) chamam de uma apropriação conceitual tópica. Com o ingresso no doutorado, em 2019, fui me aprofundando nas leituras bourdianas, cursei disciplinas sobre seus fundamentos e organizamos, no grupo de pesquisa, reuniões mensais de estudo no qual discutimos praticamente todos os textos de Bourdieu sobre campo e outras obras do autor. Também participei de algumas discussões organizadas pelo Grupo de Estudos em Bourdieu da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), o GEBU, que foram essenciais para ampliar meu entendimento sobre o autor. Desse modo, fui percebendo a complexidade de seus conceitos e notando que a riqueza da obra de Bourdieu funda-se na elaboração de ferramentas teórico - metodológicas para investigar e compreender de modo relacional a realidade social.

Outro aspecto que marcou minha passagem pela pós-graduação foi a relação com o programa e com outros pós-graduandos, o que me fez refletir sobre o que fazemos na pós-graduação e porque ocupamos esse espaço. Me envolvi em muitas atividades do programa (organização de eventos, representação discente, equipe técnica da revista, comissão de bolsas, comissão de avaliação etc.). Nessa convivência com docentes e discentes, pude conhecer um pouco os bastidores da pós-graduação, as demandas discentes, e o exaustivo trabalho para fazer funcionar esse espaço, fui percebendo sua complexidade e especificidades. Notei também que muitos colegas ficavam doentes física e mentalmente com as cobranças da academia, há muito individualismo e competitividade, e isso é pouco discutido ou documentado. Me surpreendi com o perfil dos pós-graduandos do nosso programa: professores com elevada carga horária de trabalho e diferentes motivações para cursar um mestrado ou doutorado. Também era notável uma crescente precarização da pós-graduação, com corte de verbas, redução do número de bolsas, excesso de trabalho, não contratação de novos docentes e funcionários (sobrecarregando docentes e discentes), foco excessivo na avaliação do programa (da qual dependia o número de

bolsas, o prestígio e o reconhecimento). Essas reflexões ampliaram meu interesse em entender mais sobre essa área de pesquisa: como se formam pesquisadores em Educação em Ciências? Há uma preocupação maior na formação para a pesquisa ou na formação para a docência? Como os PPG se situam em relação à área, em relação à CAPES e como atendem as demandas desse espaço?

Fui fermentando as inquietudes teóricas e empíricas e não havendo outra escapatória elas se materializaram na pesquisa de doutorado. Era urgente olhar para o espaço onde eu estava, onde estava meu grupo de pesquisa, meus colegas, o programa e a área na qual me formava, olhar para aquilo que me constituía profissional e pessoalmente. Queria ver além, descortinar o que estava posto, desmontar o espaço do fazer pesquisa em Educação em Ciências para entender suas partes e o seu todo. Queria entender e contar sua história. Apoiada por um grupo de pesquisa e por uma orientadora, ainda mais curiosa e incomodada, assumimos juntas os riscos de tomar como objeto de pesquisa a nossa própria área de pesquisa, como fez Bourdieu (2017) em *homo academicus*. Sentia que outros colegas compartilhavam sentimentos semelhantes e questionamentos sobre a nossa identidade profissional. Essa espécie de angústia não era vivenciada apenas por mim, individualmente, era algo compartilhado por outros pares. Fizemos uma extensa revisão da literatura³ procurando por outras pesquisas que abordassem esse tema. Encontramos, entre outros trabalhos, a tese de livre docência do professor Roberto Nardi⁴ (Ensino de Física, UNESP - Bauru), um dos fundadores do PPG em Educação para a Ciência, no qual atuou como coordenador por muitos anos, e uma grande referência para a área. O autor faz uma reconstrução histórica da área levantando os fatores que determinaram sua constituição e os elementos que a caracterizam a partir do relato de pesquisadores relevantes para a área. Nardi (2005a, p.162) finaliza sua tese propondo aos pesquisadores da Educação em Ciências que busquem por mais autonomia e que esta

pode ser enormemente favorecida quanto mais estimularmos processos de auto-conhecimento, auto-análise coletiva sobre a produção, o impacto e os destinos da área, partindo para uma reflexão conjunta com nossos pares, e refletindo sobre quem somos, o que fazemos, o que queremos e o que a sociedade espera dessa área de conhecimento.

Essa fala vai ao encontro da minha preocupação em questionar a existência, a estruturação e o alcance da área de pesquisa em Educação em Ciências e ratifica nossa escolha

³ No capítulo 2 apresentamos os detalhes dessa revisão da literatura.

⁴ Em relação aos nomes dos agentes mencionados no texto, na primeira citação indicamos o nome completo seguido da sua área e instituição entre parênteses; nas citações seguintes indicamos apenas o primeiro nome, sobrenome ou o nome pelo qual ele/ela é conhecido na área.

por analisar em profundidade esse espaço de produção de conhecimento. Em outros termos, para Bourdieu (2004a, p.9) submeter a ciência a uma análise histórica e sociológica é

[...] fazer com que os cientistas compreendam melhor os mecanismos sociais que orientam a prática científica e se tornem assim “donos e senhores” não só da “natureza” segundo a velha ambição cartesiana, mas também, e não há dúvida de que não é menos difícil, do mundo social em que se produz o conhecimento da natureza.

Além dos trabalhos do professor Nardi, encontramos também algumas pesquisas fundamentadas em Bourdieu, sobretudo no conceito de campo, que analisam a área de pesquisa em Educação em Ciências. A tese de doutorado de Feres (2010) teve como objetivo investigar a área de Educação em Ciências, em específico os PPG, compreendendo sua origem, constituição e institucionalização como um campo científico. Dentre outras coisas, ela analisa o *habitus* próprio desse campo, seu capital intelectual e as estratégias que caracterizam as disputas e os interesses de seus agentes, com uma metodologia bastante extensa (FERES, 2010). Ribeiro (2015) defende em sua dissertação de mestrado a existência de um campo científico brasileiro de pesquisa em Ensino de Ciências e a presença de subcampos dentro desse campo, como o movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). Alves (2016), em sua tese, por meio de uma revisão da literatura e análise documental, caracteriza o campo científico da Educação em Ciências como constituído por um núcleo interno e dois subcampos: a Didática das Ciências e o Ensino de Ciências, que interagem dialeticamente para propiciar a práxis pedagógica.

Focando em uma área específica, Schnetzler e Antunes-Souza (2018) analisam os embates entre o desenvolvimento da pesquisa em Ensino de Química e a resistência ao seu reconhecimento acadêmico pelo campo da química. Para os autores, o Ensino de Química é um subcampo da química, assim como a físico-química, a química analítica e outras, o que mantém esses subcampos em comum é o conhecimento químico (SCHNETZLER; ANTUNES-SOUZA, 2018). Silva e Mesquita (2022) também investigam a área de química e ensino de química, fundamentadas na teoria dos campos de Bourdieu, as autoras apresentam um panorama histórico daquilo que elas denominaram como Campo Científico da Química que teria se constituído no Brasil. Nesse sentido, haveria um subcampo da formação de professores de química atrelado ao Campo Científico da Química, ocupando uma posição dominada em relação a este Campo (SILVA; MESQUITA, 2022).

Além disso, existem trabalhos não fundamentados em Bourdieu, mas do tipo estado da arte ou com amplos levantamentos, que caracterizam a produção e retomam características históricas da Educação Matemática (FIORENTINI, 1994), da Educação em Ciências

(DELIZOICOV; SLONGO; LORENZETTI, 2013; RAMOS; SILVA, 2014) do Ensino de Física (SALEM, 2012), da Educação Ambiental (MEGID NETO, 2009), do Ensino de Biologia (TEIXEIRA; MEGID NETO, 2017) e do Ensino de Química (ALEXANDRINO, 2019; FRANCISCO, 2011; PEDRINI, 2012; SILVA, 2014).

Algumas pesquisas investigam especialmente a área de Ensino. Ostermann *et al.* (2022) investigaram o grau de autonomia da área de Ensino analisando a distribuição de capital científico na área e as implicações dessa distribuição sobre sua constituição ou não como um campo científico. A partir do perfil dos pesquisadores bolsistas de produtividade da área, os autores notaram uma diversidade de estruturas cognitivas, visto que os seus agentes provêm de muitas áreas científicas diferentes, de tal modo que, a área não se constitui enquanto campo científico (OSTERMANN *et al.*, 2022). Klüber e Christofolletti (2023), em um ensaio, buscam justificar a diferenciação entre as áreas de Ensino e Educação na CAPES. Focando na constituição histórico-epistemológica dessas áreas com base na filosofia de Ludwick Fleck, os autores mostram que as características histórico-constitutivas do estilo de pensamento são distintas para cada área e sugerem a manutenção da independência das áreas no âmbito da Capes, cada uma contribuindo em suas especificidades (KLÜBER; CHRISTOFOLETTI, 2023). Viveiros *et al.* (2020) também investigam, em uma pesquisa documental, por que Ensino e Educação são áreas diferentes de pesquisa e concluem que, apesar das sobreposições teóricas, há importantes diferenças epistemológicas entre as áreas. Além disso, para os autores, essas áreas são constituídas por pesquisadores com formação muito distintas, de modo que cada coletivo de pensamento traz contribuições e especificidades que devem ser mantidas (VIVEIROS *et al.*, 2020).

Tendo como objeto o próprio universo social no qual a pesquisa se realiza, precisávamos estar atentas e manter uma vigilância epistemológica usando contra nós mesmas os instrumentos teóricos e técnicos de objetivação e refletindo sobre as condições e os limites do nosso trabalho (BOURDIEU, 2017). Um primeiro aspecto dessa vigilância epistemológica envolve a ruptura de percepções comuns do fenômeno contra o saber imediato e em busca da objetivação do mundo social; dentre as técnicas de ruptura estão a crítica lógica das pré-noções e a contestação metódica das aparências (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2010). Em nossa revisão da literatura era comum encontrar trabalhos que assumiam *a priori* que a área de pesquisa em Educação em Ciências era um campo científico, sem uma análise científica de campo. Buscando romper com essa percepção comum e contestar essa noção aparente sobre a área, enquanto grupo de pesquisa, nos propomos a investigá-la com as

ferramentas teórico-metodológicas propostas por Bourdieu, dentre as quais, a teoria dos campos.

O conceito de campo foi proposto por Bourdieu (1989a) como um instrumento de pensamento capaz de indicar uma direção à pesquisa, podendo ser aplicado em diferentes domínios. Pode-se dizer que a noção de campo “não é nem uma tese, nem o que normalmente chamamos de teoria” e sim “uma maneira de pensar, uma espécie de termo mnemotécnico que, diante de um problema, fornece técnicas de construção do objeto” (BOURDIEU, 2021, p.297). Brandão (2010, p.229) nos lembra que a proposta bourdiana coloca em jogo as coisas teóricas obrigando “o pesquisador a operar com os conceitos⁵, ou seja, usá-los como ferramentas de construção dos fenômenos empíricos que constituem o foco da investigação”. Em um permanente processo de auto objetivação da prática de pesquisa e recusa de monismos metodológicos (BRANDÃO, 2010). Para Medeiros (2015), o legado de Bourdieu foi fornecer uma caixa de ferramentas sociológicas que se tornam operacionais auxiliando a inferência de dados na pesquisa. Catani (2011) reforça esses argumentos afirmando que as noções de campo, *habitus* e capital são caracterizadas pelos seus usos e ligações e não por definições estáticas, além disso, uma noção só pode ser compreendida em sua interdependência com a outra e por meio de um estudo empírico concreto.

De modo sucinto, com base em Bourdieu (1983a, 1996a) e Bourdieu e Wacquant (1992)⁶ podemos dizer que um campo é um espaço estruturado de posições com regras próprias, no qual agentes e instituições disputam por um interesse em comum. Essas posições são dinâmicas e hierárquicas, dependem da acumulação de capitais, do *habitus* (disposições) constituído neste campo e de estratégias para conservar ou transformar tais posições. Em cada campo há a crença de que ali existe um jogo e que ele vale a pena ser jogado, seus jogadores (agentes e instituições) compartilham uma *illusio* que afirma a existência desse espaço. O campo é delimitado por fronteiras, que também estão em jogo. As relações com outros campos e espaços marcam o grau de autonomia de um campo, que pode ser mais autônomo ou heterônomo, dependendo de como refrata as interferências externas a ele, isto é, da sua capacidade de definir princípios próprios de legitimidade. A história de um campo é sua luta

⁵ Nesse sentido, podemos pensar os conceitos bourdianos como operadores, semelhante aos operadores quânticos, que descrevem um sistema de variáveis dinâmicas mapeando as possibilidades de mudança de um estado para outro, dentre estados de possíveis.

⁶ Esse livro resulta dos encontros entre Bourdieu e Loïc Wacquant realizados na Universidade de Chicago em 1988. A versão consultada para esta pesquisa é a em inglês publicada em 1992. Há duas versões desse texto publicadas em francês: uma em 1992, mais resumida e outra em 2014 ampliada e revisada, ambas com o título “*Réponses. Pour une anthropologie réflexive*”. A versão em inglês, de 1992, é equivalente a versão revisada em francês, de 2014.

pelo poder de legitimar o que é produzido nesse campo. Trabalhar com a teoria dos campos é interrogar sistematicamente um caso particular e retirar dele suas propriedades gerais e invariantes. Bourdieu (1989b) nos fornece um modo de pensamento que funciona pela lógica da comparação, que possibilita relacionar, por homologia, um caso particular do possível com outros campos diferentes ou estados diferentes de um mesmo campo.

Tomamos vários caminhos até chegar na questão que orienta esta tese. A princípio nosso objetivo era estudar separadamente as subáreas de pesquisa em Ensino de Química (AGOSTINI; MASSI, 2019) e Ensino de Física, entender suas origens, consolidação e estruturação e depois associá-las nesse possível campo da Educação em Ciências. No entanto, conforme avançamos no estudo da teoria bourdiana percebemos que um campo não se estrutura apenas por sua organização institucional ou interna, para além disso, ele se caracteriza pelas relações que mantém com outros campos (BOURDIEU; WACQUANT, 1992). Sentimos a necessidade de empreender investigações mais amplas, para além da lógica interna do campo. Assim, em decorrência dos estudos teóricos realizados durante o doutorado, escrevemos dois artigos com o intuito de discutir, aprofundar e esclarecer a teoria dos campos para pesquisadores da nossa área e explorar possibilidades de estudo. Em um deles, fizemos uma discussão teórica apresentando as leis gerais dos campos e uma analogia entre o campo bourdiano e o campo para a Física, e discutimos a apropriação da teoria dos campos em pesquisas da Educação em Ciências que a mobilizam (MASSI; AGOSTINI; NASCIMENTO, 2021). No outro, investigamos as fronteiras da área de Ensino construindo um indicador de capital capaz de estimar o grau de autonomia do campo, como resultado, notamos uma forte heteronomia e uma multiplicidade de fronteiras que marcam a constituição desse espaço (NASCIMENTO; AGOSTINI; MASSI, 2022).

A partir desses estudos constatamos a complexidade para mobilizar o conceito de campo e que precisaríamos ampliar o olhar e tomar toda a área de pesquisa em Educação em Ciências como objeto de estudo e não apenas suas subáreas. Também assumimos alguns pressupostos e orientações metodológicas em relação ao nosso objeto de estudo. Sabíamos que existe um espaço social no qual se faz pesquisa em Educação em Ciências, que surge nos anos 1970. Esse espaço é conhecido como área de pesquisa em Educação em Ciências e alguns pesquisadores o consideram como um campo adotando o referencial teórico de Bourdieu (ALVES, 2016; BAROLLI; VILLANI, 2015; CONDANANZA, 2012; FERES, 2010; MELATTI; HUSSEIN, 2017; NARDI, 2005a, 2005b, 2005c; PEREIRA; RÔÇAS, 2018; SCHNETZLER; SOUZA, 2018; RIBEIRO, 2015). No entanto, em nossos estudos notamos que considerar a área como um campo, *a priori*, resultaria numa análise substancialista de Bourdieu, em aplicar diretamente

sua teoria ao dado. Ao contrário, entendemos que esta análise decorre de uma investigação científica de campo. Assim como Ostermann *et al.* (2023) e Nascimento (2023) não partimos do pressuposto de que a área de ECM ou Ensino é um campo científico autônomo e sim nos propomos a investigar essa proposição.

Segundo Grenfell (2018, p.209), os conceitos bourdianos são analíticos e sistêmicos, não são apenas termos ou metáforas descritivas, contém em si uma espécie de “genoma epistemológico” pelos quais se apreende o objeto de pesquisa e carregam “a noção de compreensão contingente, mas não de experimento ou de conjectura”. Contra o fetichismo dos conceitos e da teoria, para Bourdieu (BOURDIEU; WACQUANT, 1992) os instrumentos que elaborou (*habitus*, campo, capital, etc.) não podem ser considerados em si e para si mesmos, ao invés disso devem ser colocados em ação para funcionarem como tais. A noção de campo, em certo sentido, funciona como uma representação, uma estenografia conceitual, uma técnica que carrega em si uma mensagem sobre o modo de construir o objeto (BOURDIEU, 1989b).

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

Nesse sentido, reconhecemos que esse espaço social da pesquisa em Educação em Ciências se faz em relação com outros espaços e campos, como o científico, acadêmico, político, escolar, entre outros. A teoria dos campos nos fornece ferramentas úteis para investigar esse espaço social e caracterizar suas propriedades pertinentes. Sabíamos também que era preciso ir além da lógica interna desse espaço e investigar como se situa o espaço da pesquisa em Educação em Ciências de modo relacional. Nosso intuito era identificar as propriedades desse espaço, mapear as relações entre agentes e campos e analisar as implicações disso para a constituição do espaço da pesquisa em Educação em Ciências. Precisávamos então delimitar uma via metodológica, buscamos em Bourdieu e na história da área um caminho possível.

Primeiramente, para Bourdieu a análise empírica de campo deve operar por três procedimentos interconectados: i) análise da posição do campo em relação ao campo do poder; ii) análise da estrutura interna do campo, mapeando a estrutura objetiva das relações entre as posições ocupadas pelos agentes ou instituições que disputam o campo e iii) análise do *habitus* dos agentes, como produto de uma trajetória social dentro do campo (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p.104-105). Assim, buscamos seguir esses procedimentos ao longo da pesquisa. O próximo passo era encontrar na história da área algo significativo que sinalizasse

uma disputa e por meio da qual fosse possível investigar as relações entre campos e sua posição no campo do poder; a estrutura interna do campo; e o *habitus* dos agentes. Algo que revelasse as propriedades desse espaço, tais como: estrutura e lógica de funcionamento, fronteiras com outros campos, grau de autonomia, agentes (posições, disposições e trajetórias), crenças, interesses e regras do jogo. Para tanto, precisaríamos situar um momento, espaço ou acontecimento específico, pois seria inviável, pelo tempo do doutorado e pelas condições do trabalho de pesquisa no Brasil, analisar toda a estrutura, toda a história e as relações entre todos os agentes envolvidos com a pesquisa em Educação em Ciências. Além disso, para Bourdieu (1989c) a história do jogo, que se joga no campo, está presente em cada ato do jogo. Cada ato que ali se realiza e cada produto que ali se produz traz consigo a referência prática e às vezes explícita da história do campo (BOURDIEU, 1983b). Logo, qualquer ato do jogo contém a história do jogo e suas propriedades.

Assim, definimos como objetivo dessa pesquisa caracterizar como a área de Ensino (46) se situa no campo acadêmico-científico como uma das áreas de avaliação da CAPES. Desse modo, por meio de uma socioanálise investigamos como a área se posiciona em relação a um campo já consolidado, o campo acadêmico-científico, disputando espaços de poder.

A área de ECM faz parte da área 46, atualmente denominada Ensino, como uma das áreas de avaliação da CAPES. A área 46 foi criada nos anos 2000 como ECM após consolidar mais de 30 anos de pesquisa e em um momento de flexibilização e ampliação da pós-graduação. A institucionalização na CAPES possibilitou sua expansão no campo acadêmico-científico, com a criação de novos PPG, eventos, associações científicas, publicações e envolvimento nas disputas do campo. No entanto, apesar da relativa consolidação, a área sofreu grandes modificações em 2011 quando deixou de ser ECM e se tornou Ensino, ampliando seu escopo para outras áreas de “ensino de” além do ECM. Essa transformação foi marcante e representa uma fase crítica em sua história. Ela ocorreu em meio a mudanças na CAPES, apoiadas por uma agenda neoliberal de reestruturação do campo acadêmico-científico, sobretudo no direcionamento dessa agência para a formação de professores para a Educação Básica a partir do V Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) em parceria com o Plano Nacional de Educação (PNE). A CAPES ocupa uma posição central no campo, se consolida como uma executora de políticas de Estado, é um sistema altamente organizado que regula, organiza, avalia, legitima, premia e pune os PPG atuando como um espaço de poder em relação ao campo acadêmico-científico. Essa nova área de “Ensino de” teria resultado de uma estratégia político-acadêmica planejada para acolher uma nova modalidade de pós-graduação: os mestrados e doutorados profissionais para professores, rejeitados pela área de Educação. A área 46 é hoje a que mais

engloba esses cursos profissionais, 52% dos seus PPG, e parece assumir cada vez mais a vocação de formar “formadores de professores” (BRASIL, 2019a, p.7). Apesar disso, disputa espaço com outras áreas devido a uma outra ação da CAPES para a formação docente: os mestrados profissionais em rede nacional. A política dos cursos profissionais é apenas uma das muitas imposições da CAPES aos PPG, afetando todas as áreas, ainda que de modo diferente, sendo algumas mais resistentes e outras mais permissivas às imposições. Diante do exposto, temos como hipótese que a área 46 é um espaço de pouca autonomia, com baixo poder de refração das influências externas, sobretudo vindas da CAPES, e que por isso ocuparia posições dominadas no campo acadêmico-científico. A relevância desta pesquisa para as áreas de pesquisa em sociologia da ciência, Ensino e Educação em Ciências está em: i) estudar o campo acadêmico-científico brasileiro; ii) caracterizar uma área de pesquisa (a área 46); e iii) revelar as disputas que forjam o espaço da pesquisa em Educação em Ciências.

Esta tese está organizada em cinco capítulos. Neste primeiro apresentamos a construção do objeto de pesquisa. No capítulo seguinte explicitamos os aspectos da análise científica de campo e esclarecemos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. No capítulo 3, nos debruçamos sobre a constituição do campo acadêmico-científico destacando o protagonismo da CAPES nesse processo. No capítulo 4, focamos na estrutura da área 46, desde sua gênese social, passando pela fase crítica da mudança de ECM para Ensino até sua consolidação no SNPG em busca de autonomia e analisamos seus agentes. No capítulo 5, apresentamos as considerações finais da pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa pesquisa é caracterizar como a área de Ensino (46) se posiciona em relação ao campo acadêmico-científico disputando espaços de poder como uma das áreas da CAPES. O objeto da pesquisa foi construído assumindo que há um campo acadêmico-científico no Brasil do qual a área de Ensino (46) faz parte desse campo e sofre os seus efeitos. Primeiramente identificamos as propriedades desse campo para em seguida compreender como a área 46 se situa em relação a esse campo. Nos baseamos na teoria dos campos de Bourdieu, segundo o qual uma análise de campo deve operar por três procedimentos interconectados: análise do campo em relação a outros campos, sobretudo o campo do poder; análise da lógica interna de funcionamento do campo e análise do *habitus* dos agentes que disputam o campo.

Buscando seguir esses procedimentos, de modo relacional, com uma análise documental, percebemos que se formou no Brasil um amplo espaço disputado e estruturado de produção científica e de formação de pesquisadores, fortemente marcado pela articulação entre a pesquisa, a pós-graduação e as universidades públicas, isto é, um campo com propriedades acadêmicas e científicas. A gênese desse campo resultou de uma necessidade, política e científica, de criar um espaço para a pesquisa nacional se desenvolver no país. Nesse espaço, a CAPES atua como um poderoso agente moldando sua estrutura. O poder da CAPES se manifesta em diversas propriedades do campo, como o *habitus* dos agentes diretamente vinculados a ela que “vestem a camisa” e encarnam a instituição, como um espírito de corpo. Esses agentes trabalham com e para a CAPES e creem na ideia de que “a CAPES somos nós”, reflexo de um *habitus* incorporado. A CAPES também regula os objetos que são válidos ou não de serem disputados, por meio de uma rigorosa avaliação das áreas do conhecimento. Em defesa pela manutenção desse jogo acadêmico-científico os agentes avaliam o sistema de pós-graduação em função dos capitais em disputa no campo, esse processo de avaliação é legitimado e levado a cabo pelos pares que compartilham o mesmo *habitus*. A avaliação revela estratégias de controle e classificação dos cursos de pós-graduação, a fim de manter a ordem simbólica do campo, controlar as fronteiras, o direito à entrada e permanência nesse espaço. Os critérios usados no processo avaliativo são indicadores dos capitais em disputa, de modo que, a posse desses capitais confere legitimidade e poder aos PPG que são considerados “de excelência”.

Esse campo faz fronteira com outros campos, sobretudo o político, com uma forte intervenção estatal e uma profunda dependência dos Ministérios ligados à Educação, Ciência e Tecnologia, por meio de políticas de normatização, acompanhamento, avaliação, fomento e planejamento de ações, demonstrando a autonomia relativa desse campo. O *nomos* defendido

nesse espaço é parcialmente explícito nos Planos Nacionais da Pós-graduação que refletem o projeto nacional para a pesquisa e para a pós-graduação e imprimem as regras defendidas nesse jogo.

A ordem simbólica defendida neste campo por muito tempo estava relacionada ao acadêmico-científico. Entretanto, o surgimento de uma nova modalidade de pós-graduação, o MP, provocou profundas transformações no campo, como uma espécie de revolução da ordem simbólica. A proposição dessa modalidade sinalizou um momento crítico, transformando profundamente os modos de pensar esse espaço, se questionou a doxa do campo, provocou-se disputas entre os agentes, revisou-se os capitais em jogo, ampliou-se as fronteiras do campo e inseriu-se um novo interesse em jogo. Essa revolução ocorreu num momento de flexibilização do Ensino Superior e por uma necessidade de propor uma formação pós-graduada “para fora da academia”, ampliando as fronteiras do campo. Apesar da oposição inicial entre o novo (profissional) e o antigo (acadêmico), com o tempo essa modalidade de pós-graduação foi ganhando espaço e legitimidade no campo acadêmico-científico, pela forte indução da CAPES, essa poderosa agência. Parece estar em curso no campo acadêmico-científico uma revolução que reestrutura sua configuração para algo mais próximo de um campo profissional-científico, no qual está em jogo um novo interesse, pela formação de professores para a educação básica via formação profissional pós-graduada.

Em seguida, nos voltamos para a área de Ensino (46) como um espaço em disputa nesse campo, previamente caracterizado, buscando compreender sua lógica interna de funcionamento e identificar como as propriedades desse campo se manifestam nesse espaço social de fazer pesquisa.

A análise documental e histórica da área de Ensino (46) revela que há agentes engajados na existência da área, que participaram da sua origem e constituição. Esses agentes são dotados de capitais (sobretudo de poder e prestígio científico) que lhes garantem posições de poder no campo, ainda que com pouco destaque, como membros do CTC-ES da CAPES e reputação e prestígio na área. A presença desses agentes poderosos para a área de pesquisa foi fundamental para a criação da área 46 na CAPES nos anos 2000. Soma-se a isso, a acumulação de capital científico e acadêmico entre os agentes vinculados à área de ECM que realizavam pesquisas desde os anos 1970, por meio de revistas e eventos próprios, publicações, associações científicas e o envolvimento em projetos relacionados à educação em ciências no MEC. Além desse capital acumulado e dos agentes bem posicionados, a tomada de posição para a fundação da área foi possível graças ao contexto de revolução simbólica pelo qual passava o campo naquele momento, que favorecia a agenda de pesquisa do ECM fortemente marcado pela

formação de professores e a relação com a educação básica. Soma-se a isso também embates travados entre agentes da área de ECM e da Educação. Havia uma necessidade, um interesse do campo em criar um espaço para acampar uma nova modalidade de curso de pós-graduação, os mestrados profissionais, e aproveitou-se a oportunidade para criar a área 46.

A fundação como área 46 fortaleceu e ampliou esse espaço de pesquisa. Foram criados programas e formados novos agentes, a área se ampliou para diversas regiões do país, o que possibilitou a acumulação de capitais científicos e acadêmicos. Essa acumulação foi progressiva e pode ser notada nos processos avaliativos pelos quais a área passou, conquistando ao longo dos anos posições de excelência no campo e se tornando uma das 5 maiores áreas dentre as 49 avaliadas pela CAPES.

Entretanto, apesar dessa relativa posição de prestígio e estabilidade, a área sofreu uma grande mudança em 2011 quando ampliou seu escopo para outras áreas de pesquisa de “ensino de”, modificando seu nome, sua identidade e visões sobre si. Essa mudança revela, na verdade, que a área tem pouca autonomia e é subordinada aos interesses da CAPES, um poderoso agente do campo, e que mesmo lutando para manter a posição como área de ECM perdeu essa disputa. A imposição da CAPES, que transformou a área 46 em Ensino, decorre novamente de rearranjos no campo no sentido de dar mais espaço e poder para a nova ordem simbólica do campo com os cursos profissionais na formação de professores. Naquele momento, os agentes da área de ECM tentaram diversas estratégias para reverter a mudança, mas mesmo os agentes mais poderosos da área (os coordenadores de área e os presidentes da ABRAPEC e da SBEM) não tiveram poder o suficiente para disputar esse espaço. Passado o período de instabilidade e incertezas, a área se restabeleceu e se fortaleceu com novos programas de pós-graduação, com a formação de pesquisadores, a presença de novas revistas e publicações de outras áreas além do ECM, acumulando mais capital científico e acadêmico. A mudança enfrentada pela área ao se transformar em Ensino, ainda que controversa, consolidou o seu propósito em atender à demanda da CAPES e se tornar o nicho ideal para a formação profissional de professores em nível de pós-graduação.

Tudo se passa como se essa ordem simbólica do campo, voltada para o profissional, simbolizasse o real sentido do jogo para a área de Ensino, um encaixe entre a ordem do campo e a posição encontrada pela área para disputar esse campo. Isso significa que a área de Ensino parece estar mais próxima de uma lógica profissional do que de uma lógica acadêmico-científica. Essa lógica fundamenta a crença de que o papel principal da área é profissionalizar professores e melhorar o ensino de ciências, matemática e de disciplinas correlatas na educação básica. Além disso, ao assumir esse compromisso com a educação básica e se caracterizar como

uma área de pesquisa translacional, a área de Ensino se distingue da área de Educação e demarca suas fronteiras. As fronteiras porosas da área de Ensino permitem que ela ocupe uma posição estratégica, interdisciplinar, na interface entre campos do saber, em articulação com áreas correlatas e interesses em comum.

Mesmo sendo um espaço estruturado pela ordem profissional, contraditoriamente, a área tem pouca força política e enfrenta disputas por mais fomento e prestígio para os seus cursos profissionais, que não recebem apoio financeiro da CAPES como outros cursos recebem, como os do ProEB. Em um intenso trabalho simbólico de legitimação, a área 46 continua buscando por mais reconhecimento, autonomia e participação nas ações da CAPES envolvendo questões relacionadas ao ensino.

A área de Ensino (46) é uma área grande, diversa, com histórico e qualidade em oferecer cursos profissionais, com tradição em pesquisa, com produções relevantes, que tem associações científicas, eventos, revistas bem avaliadas e PPG tradicionais e de excelência, que faz fronteira entre várias áreas. No entanto, é uma área institucional com pouco poder político, científico e acadêmico. Há poucos PPG com avaliação de excelência, poucos agentes com capital científico, são poucos os espaços de poder ocupados no campo, a área tem pouca participação em políticas importantes para a formação de professores (que é a sua identidade), e ainda tem que, com frequência, marcar sua presença no campo e mostrar que tem legitimidade para fazer o faz e estar onde está.

Desse modo, concluímos esse estudo com a tese de que a área de Ensino (46) faz parte do campo acadêmico-científico jogando o jogo desse campo, ainda ocupando posições dominadas e não como um campo autônomo. Além disso, não parece haver um interesse coletivo da área em se estabelecer como um campo autônomo, visto que a sua pluralidade é defendida e exaltada, sendo uma marca na sua história, classificação e posição no campo acadêmico-científico.

Dentre as limitações desse estudo destacamos três: i) em relação aos dados, o uso de documentos publicados foi um facilitador, pois são textos disponíveis online e de acesso aberto, no entanto, há poucos dados sistematizados e específicos sobre os agentes de nosso interesse, para uma análise mais aprofundada seria necessário complementar com informações presentes na Plataforma Lattes ou realizar mais entrevistas com outros agentes; ii) acerca do tratamento dos dados, gostaríamos de ter transcrito todas as entrevistas e compartilhado com todos os sujeitos, isso garantiria mais transparência com o dado e com os entrevistados; iii) em relação às análises, nosso trabalho focalizou análises mais descritivas e narrativas, entendemos que

outros estudos mais quantitativos e com análises estatísticas possibilitariam interpretações mais robustas, ampliadas e comparativas.

A partir dos resultados desta pesquisa podemos pensar em ações para que a área de Ensino (46) possa superar a condição de dominação e seguir com mais autonomia. Uma primeira ação envolve ocupar posições de poder no campo acadêmico-científico, sobretudo com seus agentes como membros titulares no alto escalão da CAPES, no Conselho Técnico Científico ou Conselho Superior, para que a área tenha poder de fala e de voto ao defender seus interesses nesses espaços. Outras posições de poder que podem garantir trunfos para a área são os Comitês de Assessoramento do CNPq, cargos no Ministério da Educação ou no Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. É importante que ao ocupar essas posições, os agentes ajam estrategicamente como representantes do grupo lutando a favor da área por melhores posições e na disputa pelos capitais em jogo. Outra ação envolve o acúmulo de capitais acadêmico-científicos pelos agentes da área, sobretudo aqueles em posição de poder (como os representantes de área), para que possam ter as armas necessárias no embate entre as áreas na CAPES. Uma terceira iniciativa relaciona-se ao fortalecimento de parecerias com áreas correlatas, como a Educação, e as áreas “duras” com as quais mantemos proximidade. Entretanto, essas parcerias devem ser no sentido de marcar as semelhanças e as diferenças, para que a área não se mescle com outras e encontre e consolide sua identidade própria. Por fim, é fundamental fortalecer as duas modalidades de pós-graduação, tanto os mestrados e doutorados acadêmicos quanto os profissionais, cada qual com sua especificidade, e sem favorecer um em detrimento do outro, pois ambos representam a área 46 e o tratamento mais igualitário, dentro da própria área e no âmbito da CAPES, tende a garantir vias de crescimento e autonomia para a área de Ensino.

REFERÊNCIAS

- A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E NA UNESP | FÓRUM DE PG DA UNESP 2021: CAMINHOS PARA A EXCELÊNCIA. [S. l.]. 11 ago. 2021. 1 vídeo (3h47min12s). [Live]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LHbMrgvX6Jw> Acesso em: 22 fev. 2022. Convidado: prof. Dr. Abílio Baeta Neves. Canal Unesp Oficial.
- ABRAPEC. **Boletim Informativo**, fev., 2012. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2013/03/Boletim_02.121.pdf Acesso em: 22 fev. 2022.
- ADORNO, Sérgio; RAMALHO, José Ricardo. A pós-graduação em Sociologia e a experiência de avaliação da CAPES. **Revista Brasileira de Sociologia**, Porto Alegre, RS, v.6, n.13, 2018.
- AGOPYAN, Vahan; OLIVEIRA, João Fernando Gomes de. Mestrado profissional em Engenharia: uma oportunidade para incrementar a inovação colaborativa entre universidades e os setores de produção no Brasil. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v.2, n.4, 2005.
- AGOPYAN, Vahan.; LOBO, Roberto. O futuro do Mestrado Profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v.4, n.8, 2007.
- AGOSTINI, Gabriela; MASSI, Luciana. Um estudo sobre a pesquisa em Educação em Química pautado na teoria dos campos de Bourdieu. In: REUNIÃO TÉCNICA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, 17, 2019, Bauru. **Anais [...]**. Bauru, SP, 2019. p.56-58.
- AGOSTINI, Gabriela; MASSI, Luciana. Socioanálise da Área de Ensino (46) no campo acadêmico-científico: disputas no Sistema Nacional de Pós-graduação. In: REUNIÃO TÉCNICA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, 18, 2022, Bauru. **Anais [...]**. Bauru, SP, 2022. p.79-82.
- AGOSTINI, Gabriela; MORIS, Carlos Henrique Aparecido Alves; CASELLATO, Fernando; MASSI, Luciana; NASCIMENTO, Matheus Monteiro. Homologias entre o campo acadêmico-científico e a ABRAPEC: configurando um espaço de posições. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 14. Caldas Novas, GO. No prelo.
- ALEXANDRINO, Daniela Marques. **Educação em Química no Brasil: o que nos revelam os anais dos Encontros Nacionais de Ensino de Química (1982-2010)**. 2019. Tese (Doutorado em Química Analítica e Inorgânica) - Instituto de Química de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, SP, 2019.
- ALMEIDA, Karla Nazareth Corrêa de. **A pós-graduação no Brasil: história de uma tradição inventada**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2017.
- ALMEIDA, Maria José Pereira Monteiro; NARDI, Roberto. Science Education Research in Brazil. In: EL-HANI, Charbel N.; PIETROCOLA, Maurício; MORTIMER, Eduardo Fleury; OTERO, Maria Rita (org.). **Science Education Research in Latin America**.

1ed. Leiden, Netherlands: Brill/Sense, 2020, v.22/7, p.3-19.

ALMEIDA, Maria José Pereira Monteiro. **Meio século de educação em ciências: Foco nas recomendações ao professor de física**. São Paulo: Livraria da Física, 2012.

ALVES, Francisco Régis Vieira. Contribuições do programa de pós-graduação em ensino de ciências e matemática, do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do estado do Ceará, na formação de professores. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v.16, n.36, p.1-33, set., 2020.

ALVES, Karla dos Santos Guetterre. **A didática das ciências no Brasil: Um olhar sobre uma década (2003-2012)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) - Programa de Pós-graduação em educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016.

ALVES, Miriam Fábila; OLIVEIRA, João Ferreira. Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v.30, n.2, p.351-376, mai./ago., 2014.

ANDRÉ, Marli. Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PR, v.17, n.53, p.823-841, 2017.

ANDRÉ, Marli; PRÍNCIPE, Lisandra. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista [online]**, Curitiba, PR, n.63, p.103-117, 2017.

ANPED [Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação]. **Carta de Caxambu**. 23ª Reunião Anual, 24 a 28 de setembro de 2000, Caxambu, MG. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/carta.htm> Acesso em: 22 fev. 2022.

ANPED [Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação]. Carta de Caxambu Ao Povo e às Autoridades Constituídas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n.16, Jan./Fev./Mar./Abr., 2001.

ANPED [Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação]. Documento - V Plano Nacional de Pós-Graduação: subsídios apresentados pela ANPED. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n.27, p.198-202, 2004.

ANPED [Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação]. **Proposta da ANPED - Nova Tabela das Áreas do Conhecimento em Educação**. Rio de Janeiro, RJ, 30 de outubro de 2005. Disponível em: http://28reuniao.anped.org.br/textos/nova_tabela_area_educaca_CNPq.doc Acesso em: 22 fev. 2022.

ANPED [Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação]. Preocupações da ANPED sobre a portaria CAPES nº 389/2017 que cria os doutorados profissionais no âmbito da pós-graduação brasileira. **Ofício ANPED nº 016/2017**. Rio de Janeiro, RJ, 12 de junho de 2017. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/oficio_anped_016_2017_manifestacao_anped_portaria_capes_389.pdf Acesso em: 22 fev. 2022.

ANPED [Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação]. **Sociedades**

científicas criam a Rede Comunica Educação. ANPED, segunda, 26, outubro, 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/sociedades-cientificas-criam-rede-comunica-educacao> Acesso em: 09 jun. 2023.

ARAÚJO-JORGE, Tania Cremonini de. **Entrevista 1.** [Entrevista cedida a] Gabriela Agostini. [S. l.], 28 dez. 2022, informação verbal.

ARAÚJO-JORGE, Tania Cremonini de; SAWADA, Anunciata Cristina Marins Braz. Mestrado e doutorado em rede: a experiência na área de ensino com as redes REAMEC e PROF-EPT. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v.2, n.1, p. 6-28. doi.org/10.36524/profept.v2i1.364

ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. A nova política de Pós-Graduação no Brasil. **Tempo Social Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, SP, v.11, n.2, p.219-229, out., 1999 (editado em fev. 2000).

ÁVILA, Patrícia. A distribuição do capital científico: a diversidade interna e a permeabilidade externa no campo científico. **Sociologia, problemas e práticas**, Lisboa, Portugal, n.25, p.9-49, 1997.

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

BAETA NEVES, Abílio. Metas da atual gestão. **INFOCAPES – Boletim Informativo da CAPES**, Brasília, DF, v.1, n.2, 1995.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon (Eds.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 2005, p.275-304.

BARATA, Rita Barradas. Avanços e desafios do mestrado profissionalizante. In: LEAL, Maria do Carmo; FREITAS, Carlos Machado de (Orgs.). **Cenários possíveis: experiências e desafios do mestrado profissional na saúde coletiva** [online]. Rio de Janeiro, RJ: Editora FIOCRUZ, 2006. p.267-282. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/sp/pdf/leal-9788575412855-14.pdf> Acesso em: 24 fev. 2022.

BARATA, Rita Barradas. Mudanças necessárias na avaliação da pós-graduação brasileira. Editorial. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** [online], Botucatu, SP, v.23, 2019.

BARATA, Rita Barradas. Programas de pós-graduação profissionais: por que precisamos deles? **International Journal of Business Marketing**, São Paulo, SP, v.5, n.2, p.30-34, set., 2020.

BAROLLI, Elisabeth; VILLANI, Alberto. A formação de professores de ciências no Brasil como Campo de Disputas. **Revista Exitus**, Santarém, PA, v.5, n.1, p.72–90, 2015.

BARROS, Elionora Cavalcanti de; VALENTIM, Márcia Cristina; MELO, Maria Amélia Aragão. O debate sobre o mestrado profissional na CAPES: trajetória e definições.

Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, DF, v.2, n.4, p.139-144, 2005.

BARROS, Lucivaldo Vasconcelos. Notas sobre o Mestrado Profissionalizante: a experiência do Centro de Desenvolvimento Sustentável da UnB. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v.5, n.10, p.353-364, 2008.

BENEDITO MARTINS, Carlos. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, SP, v.14, n.1, p.42-60, 2000.

BENEDITO MARTINS, Carlos. As origens pós-graduação nacional (1960-1980). **Revista Brasileira de Sociologia**, Porto Alegre, RS, v.6, n.13, p.9-26, mai., 2018.

BIANCHETTI, Lucídio. Os dilemas do coordenador de Programa de pós-graduação: entre o burocrático-administrativo e o acadêmico-pedagógico. In: BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p.15-100.

BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione Ribeiro; PEREIRA, Gilson Ricardo de Medeiros. **O fim dos intelectuais acadêmicos?** Induções da CAPES e desafios às associações científicas. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

BOMFIM, Alexandre Maia do; VIEIRA, Valéria; DECCACHE-MAIA, Eline. A crítica da crítica dos mestrados profissionais: uma reflexão sobre quais seriam as contradições mais relevantes. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v.24, n.1, p.245-262, 2018.

BORBA, Marcelo. **Entrevista 1**. [Entrevista cedida a] Gabriela Agostini. [S. l.], 02 nov. 2022, informação verbal.

BOURDIEU, Pierre. La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison. **Sociologie et sociétés**, Montreal (Québec), Canadá, v.7, n.1, mai., p.91-118, 1975.

BOURDIEU, Pierre. Le champ Scientifique. **Actes de fa Recherche em Sciences Sociales**, Paris, França, v.2, n.-2-3, p. 88-104, 1976.

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In: _____. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Marco Zero, 1983a. p.89-94.

BOURDIEU, Pierre. Mas quem criou os criadores? In: _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Marco Zero, 1983b. p.162-172.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo, SP: Editora Ática, 1983c. p.122-155.

BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: _____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Bertrand Brasil S.A, 1989a. p. 59-73

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: _____. **O Poder simbólico**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Bertrand Brasil S.A, 1989b. p.17-58.

BOURDIEU, Pierre. Espaço social e gênese das classes. In: _____. **O Poder simbólico**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Bertrand Brasil S.A, 1989c. p.133-164.

BOURDIEU, Pierre. A institucionalização da anomia. In: _____. **O Poder simbólico**. Rio

de Janeiro, RJ: Editora Bertrand Brasil S.A, 1989d. p.255-280.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1996a.

BOURDIEU, Pierre. Espaço social e espaço simbólico. *In*: _____. **Razões Práticas. Sobre a teoria da razão**. Campinas, SP: Papyrus, 1996b.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. *In*: _____. **Razões Práticas. Sobre a teoria da razão**. Campinas, SP: Papyrus, 1996c.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Bertrand Brasil S.A, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004a.

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

BOURDIEU, Pierre. O campo intelectual: um mundo à parte. *In*: _____. **Coisas Ditas**. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 2004c. p. 169–180.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de autoanálise**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. *In*: BOURDIEU, Pierre. (org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p.693-713.

BOURDIEU, Pierre. **La nobleza de Estado**: educación de elite y espíritu de cuerpo. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores, 2013.

BOURDIEU, Pierre. Manet: uma revolução simbólica. **Novos estudos - CEBRAP**, São Paulo, SP, n.99, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. 2 ed. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia Geral**. v.1 Lutas de Classificação: Curso no Collège de France (1981-1982). Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia Geral**. v.2 habitus e campo: Curso no Collège de France (1982-1983). Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de Sociólogo – metodologia da pesquisa na sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. The Logic of Fields. *In*: _____. **An Invitation to Reflexive Sociology**, 1992, p.94-115.

BOUFLEUER, José Pedro. **O mestrado profissionalizante em educação**: a retomada do debate. Rio de Janeiro-RJ: ANPED, 2003. [Documento não publicado, enviado por e-mail

para a pesquisadora pela secretaria da ANPED em setembro de 2021]

BORTOLOZZI, Flávio; GREMSKI, Waldemiro. Pesquisa e pós-graduação brasileira – assimetrias. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, Brasília, DF, v.1, n.2, p. 35-52, nov. 2004.

BRANDÃO, Zaia. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. **Educação e Pesquisa** [online], São Paulo, SP, v.36, n.1, p.227-241, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Pós-Graduação. Departamento de Documentação e Divulgação. **I PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília, DF, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Pós-Graduação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **II PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação 1982-1985**. Brasília, DF, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Superior. REFORMA UNIVERSITÁRIA. **Relatório do Grupo de Trabalho**. 3ª edição, março 1983. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002099.pdf> Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **III PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação 1986-1989**. Brasília, DF, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **INFOCAPES - Boletim Informativo da CAPES**. v.4, n.2. Brasília, DF: CAPES, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **INFOCAPES - Boletim Informativo da CAPES**. v.6, n.3. Brasília, DF: CAPES, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **INFOCAPES - Boletim Informativo da CAPES**. v.8, n.3. Brasília, DF: CAPES, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **INFOCAPES - Boletim Informativo da CAPES**. v.9, n.2 e n.3. Brasília, DF: CAPES, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área - Área de Ensino de Ciências e Matemática (Área 46) - Avaliação Trienal 1998/2001**. Brasília, DF: CAPES, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Ciência e Tecnologia. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-graduação (Considerações Preliminares para o V PNPG)**. Jan. 2004a. Disponível em: http://www.anped11.uerj.br/Consideracoes_Preliminares_VPNPG.doc Acesso em: 23 fev.

2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010**. Brasília, DF: CAPES, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. **Avaliação Trienal 2004**. [Resultado ordenado por grande área e área de avaliação]. Brasília, DF: CAPES, 2004c. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/AvTrienal2004_FinalPorArea.pdf Acesso em: 13 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. **Relatório de Avaliação Trienal 2007 – resultados iniciais**. Brasília, DF: CAPES, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Comitê de Área Multidisciplinar. **Documento de Área – Comissão de área Multidisciplinar – Avaliação Trienal 2007**. Brasília, DF: CAPES, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área - Área de Ensino de Ciências e Matemática (Área 46) - Avaliação Trienal 2007**. Brasília, DF: CAPES, 2007c.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº17, de 28 de dezembro de 2009 [Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES]. **Diário Oficial da União** – seção 1. Brasília, DF, p.20-21, dez. 2009. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=753#anchor> Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. v.1. Brasília, DF: CAPES, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. v.2. Brasília, DF: CAPES, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. **Relatório de Avaliação 2007-2009 Trienal 2010 – Área de Ensino de Ciências e Matemática**. Brasília, DF: CAPES, 2010c.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Capes 60 anos**. Revista comemorativa, jul. 2011a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/revista-capes-60-anos-pdf> Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. Portaria nº 47, de 4 de abril de 2011 [Designa professores para exercer a função de coordenador de área no triênio 2011-2013]. **Diário**

Oficial da União – seção 1. Brasília, DF, n.67, quinta-feira, p.13, abril, 2011b.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. **Relatório da reunião inicial de estruturação da área de Ensino**. Brasília, DF: CAPES, 2011c.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº81, de 6 de junho de 2011** [Designa coordenadores *pro tempore* para as áreas de Biodiversidade, Ciências Ambientais, Ensino e Nutrição]. Boletim de Serviço, Edição Especial n.1, jun. 2011, p.2-3 / Boletim de Serviço n.6, jun. 2011, p. 2-3. Brasília, DF, 2011d. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=693#anchor> acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. **Comunicado nº001 – área de Ensino**. Brasília, DF, 2011e.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. **Relatório do Seminário de Acompanhamento dos Programas de Pós-graduação em Ensino**. Brasília, DF: CAPES, 2011f.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área 2013 – Área de Ensino – Avaliação Trienal 2013**. Brasília, DF: CAPES, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. **Relatório do Seminário de Acompanhamento dos Programas de Pós-graduação em Ensino**. Brasília, DF: CAPES, 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. **Relatório de Avaliação 2010-2012 Trienal 2013 – Área de Ensino**. Brasília, DF: CAPES, 2013c.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. **Relatório de Avaliação 2010-2012 Trienal 2013** [planilha notas finais da Avaliação após recurso]. Brasília, DF: CAPES, 2013d.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. **Comunicado conjunto nº001/2013 – áreas de Ensino e Educação perspectivas de cooperação e articulação**. Brasília, DF, 28 de junho de 2013e.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. **Relatório do 3º Seminário de Acompanhamento dos Programas de Pós-graduação em Ensino**. Brasília, DF: CAPES, 2014.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de formação de professores da Educação Básica. **Relatório de Gestão 2009-2014**, v.2 Brasília, DF: CAPES, 2015a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano**

Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. Brasília, DF: INEP, 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. **Relatório Seminário de Acompanhamento – Área de Ensino.** Brasília, DF: CAPES, 2015c.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. **Documento de Área – Ensino.** Brasília, DF: CAPES, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. **5º Seminário de Acompanhamento da Área de Ensino – PG CAPES: avaliação e acompanhamento.** Relatório Final. Brasília, DF: CAPES, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. **Relatório de Avaliação 2013-2016 Quadrienal 2017 – Área de Ensino.** Brasília, DF: CAPES, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. **Documento de Área – Área 46 Ensino.** Brasília, DF: CAPES, 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Ficha de Avaliação - Grupo de trabalho.** Brasília, DF: CAPES, 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. **Relatório do Seminário de Meio Termo - Área de Ensino.** Brasília, DF: CAPES, 2019c.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório do Grupo de Trabalho Internacionalização – DAV.** Brasília, DF: CAPES, 2019c.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório Técnico DAV - Avaliação Multidimensional de Programas de Pós-graduação.** Brasília, DF: CAPES, 2020a.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório da Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio 2021-2024 – Modelo Multidimensional.** Brasília, DF: CAPES, 2020b.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Gestão 2020.** Brasília, DF: CAPES, 2020c.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Avaliação – Ensino Avaliação Quadrienal 2021.** Brasília, DF: CAPES, 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **CAPES - Sucupira: Coleta de Dados, Docentes de Pós-Graduação stricto sensu no Brasil de 2021 a 2024.** Brasília, DF: CAPES, 2022. Disponível em:

<https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/2021-a-2024-docentes-da-pos-graduacao-stricto->

sensu-no-brasil

BRECHT, Bertolt. **Poemas 1913-1956**. São Paulo: Editora 34, 2000.

BUSNARDO, Flávia; LOPES, Alice Casimiro. Os discursos da comunidade disciplinar de ensino de biologia: circulação em múltiplos contextos. **Ciência & Educação [online]**, Bauru, SP, v.16, n.1, 2010.

CALDERÓN, Adolfo-Ignácio; WARGAS, Bruna Mara da Silva; BOROCHOVICIUS, Eli; WANDERCIL, Marco; PONTES, Marina Piason Breglio; BARROS, Adelir Aparecida Marinho de; BRAZIER, Fábio; KOIDE, Adriana Batista de Souza. Doutorado Profissional em Educação: tendências em universidades de classe mundial contextualizadas nos rankings acadêmicos internacionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v.14, n.1, p.138 -162, jan./abr., 2019.

CAPES. **Sobre as áreas de avaliação**. Publicado em 01/04/2014. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao#coordenadores>

CAREGNATO, Célia Elizabete; LEITE, Denise Balarine Cavalheiro; MIORANDO, Bernardo Sfredo. Pesquisadores e legitimidade científica no campo da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.22, n.47, p.189-209, jan./abr. 2016.

CARLOTTO, Maria Caraméz. A Universidade Vista “A Certa Distância”: a estrutura social da USP e sua representação simbólica. **Política & Sociedade**, Florianópolis, SC, v.17, n.38, p.224-255, jan./abr., 2018.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; OLIVEIRA, Larissa Maria da Costa Fernandes. Avaliação e expansão da Pós-Graduação em Educação no Brasil e no Nordeste: assimetrias e desafios. **Revista Educação em Questão**, Natal, RN, v.59, n.59, p. 1-24, e-24454, jan./mar. 2021.

CASTRO, Cláudio Moura. A hora do mestrado profissional. **Revista Brasileira de pós-graduação**, Brasília, DF, v.2, n.4, p.16-23, jul., 2005.

CATANI, Afrânio Mendes. As possibilidades analíticas da noção de campo social. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v.114, p.189-202, 2011.

CATANI, Afrânio Mendes; CATANI, Denice Bárbara; PEREIRA, Gilson Ricardo de Medeiros. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n.17, maio/jun./jul./ago., p.63-85, 2001.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula. O impacto da avaliação no desenvolvimento e na reconfiguração do campo universitário brasileiro. In: OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.) **Pós-graduação e avaliação: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. p.53-80.

CGEE. **Brasil: Mestres e Doutores 2019**. Brasília, DF. Disponível em:

<https://mestresdoutores2019.cgee.org.br> Acesso em: 24 fev. 2022.

CHASSOT, Ático. **Para que(m) é útil o ensino?** Canoas, RS: Editora da Ulbra, 1995.

CLARIVATE ANALYTICS. WEB OF SCIENCE GROUP. **A pesquisa no Brasil:** promovendo a excelência. Análise preparada para a CAPES pelo Grupo Web of Science, 2019.

COCK, Juliana Cristina Araújo do Nascimento; ANTUNES, Ana Luísa; RODRIGUES, Rosane Pinto; SANTOS, Débora da Silva Lopes; ARAÚJO, João Paulo Ferraro Turano de. Operando com conceitos de Bourdieu: produtividade em pesquisa e hierarquias acadêmicas no campo da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v.44, e178938, 2018.

CONDENANZA, Lucía María. **Ley Federal de Educación y Ley de Educación Nacional: Un análisis desde la Educación Ambiental**. 2012. Tese (Licenciatura em Ciências da Educação) - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina, 2012.

CURI, Edda; AMARAL, Luiz Henrique. Dez anos de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática: a contribuição da pesquisa para a educação básica. **Polyphonia**, Goiânia, GO, v.24, n.2, jul./dez. p.59-76, 2013.

CURI, Edda; GAZIRE, Eliane Scheid; RÔÇAS, Giselle; RIZZATTI, Ivanise Maria; ALVES, João Amadeus Pereira; OLIVEIRA, Maria Cristina Araújo de; QUARTIERI, Marli Teresinha; DOMINGUES, Robson José De Souza. Doutorado profissional - desafios da implantação dos quatro primeiros cursos da área de ensino. **Revista Ciências & Ideias**, Nilópolis, RJ, v.12, p.217-227, 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A pós-graduação no Brasil: itinerários e desafios. **Movimento - Revista de Educação**, Niterói, RJ, v.7, n.14, p.40-65, 2020.

DELIZOICOV, Demétrio; SLONGO, Iône Inês Pinsson; LORENZETTI, Leonir. Um panorama da pesquisa em educação em ciências desenvolvida no Brasil de 1997 a 2005. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, [s. l.], v.12, p.459-480, 2013.

DIAS SOBRINHO, José; BRITO, Márcia Regina F. de. La educación Superior en Brasil: principales tendencias y desafíos. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** [online], Campinas, SP, v.13, n.2, p.487-507, 2008.

FARIAS, José Vilani de. **O PROFMAT e as relações distintivas no campo da matemática**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2017, 295 f.

FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. Reflexões sobre a produção do conhecimento no campo acadêmico-científico: illusio e meritocracia. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v.13, n.3, p.921-937, set./dez., 2019.

FERES, Glória Georges. **A pós-graduação em Ensino de Ciências no Brasil: uma leitura a partir da teoria de Bourdieu**. 2010. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência)

- Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2010, 337p.

FERREIRA, Ana Leticia Padeski **O campo acadêmico-científico da sociologia do esporte no Brasil (1980 - 2010):** entre a institucionalização, os agentes e a sua produção. 2014. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2014, 302 f.

FERREIRA, Lydia Masako. Professional master and its challenges. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões** [online], [s. l], v.42, n. Supl. 1, p.09-13, 2015.

FERREIRA, Marieta de Moraes; MOREIRA, Regina da Luz (org.). **Capes, 50 anos - Depoimentos ao CPDOC/FGV.** Fundação Getúlio Vargas, 2002. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001600.pdf> Acesso em: 23 fev. 2022.

FIALHO, Nádia Hage; HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, n.63, p.19-34, jan./mar., 2017.

FIORENTINI, Dario. **Rumos da pesquisa brasileira em Educação Matemática:** o caso da produção científica em cursos de pós-graduação. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1994, 425 f.

FISCHER, Tânia. Seduções e riscos: a experiência do mestrado profissional. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, SP, v.43, n.2, abr./jun. p.119-123, 2003.

FISCHER, Tânia. Mestrado Profissional como prática acadêmica. **Revista Brasileira da Pós-Graduação**, Brasília, DF, v.2, n.4, p.24-29, 2005.

FISCHER, Tânia. Documento - Sobre Maestria, Profissionalização e Artesanato Intelectual. **Revista De Administração Contemporânea**, Curitiba, PR, v.14, n.2, p.353-359, mar./abr., 2010a.

FISCHER, Tânia. (1). Tréplica - reimaginar a pós-graduação: resgatando o elo perdido. **Revista De Administração Contemporânea**, Curitiba, PR, v.14, n.2, p.372-376, 2010b.

FONSECA, Claudia. Avaliação dos programas de pós-graduação: do ponto de vista de um nativo. **Horizontes Antropológicos** [online], Porto Alegre, RS, v.7, n.16, p.261-275, 2001.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de. A avaliação da pós-graduação e o seu impacto no trabalho acadêmico dos professores brasileiros. In: OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.) **Pós-graduação e avaliação:** impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. p.109-132.

FORPRED [Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação]. **Documento da Comissão do FORPRED para subsidiar a discussão sobre Mestrado Profissional para a Área de Educação da CAPES.** Brasília, DF, março, 2012. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/seminario-fe/2013/GT2-Doc->

MestradoProfissional.pdf Acesso: em: 22 fev. 2022.

FORPRED [Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação]. **Documento do FORPRED**: relatório das condições e perspectivas dos mestrados profissionais na área de educação. Goiânia, GO, 29 de setembro de 2013. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/relatorio_comissao_forpred_2013.pdf Acesso em: 22 fev.2022.

FRANCISCO, Cristiane Andretta. **Análise de Dissertações e Teses sobre o Ensino de Química nos Programas de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática - Área 46/CAPES (2000-2008)**. 2011. Tese (Doutorado em Química) - Instituto de Química, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2011.

FREIRE, Morgana Lígia de Farias; GERMANO, Marcelo Gomes. Mestrados profissionalizantes em ensino de ciências: algumas considerações sobre o processo seletivo. **Scientia plena**, [s. l.], v.5, n.4, 2009.

GRENFELL, Michel. Uma reflexão sobre a teoria do campo (e dentro dela) na prática. **Tempo Social Revista de sociologia da USP**, São Paulo, SP, v.30, n.2, mai.-ago., p.195-217, 2018.

GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. REAMEC: Aspectos históricos e processos auto-organizativos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 10. **Anais [...]**. Águas de Lindóia, SP, 2015.

GUERRA, Yolanda. **A polêmica sobre o mestrado profissional e a área de serviço social – Subsídios à reflexão**. Documento elaborado pela Coordenadora Nacional de Pós-Graduação da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS, gestão 2011-2012, 2012. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/a-polemica-sobre-o-mestrado-profissional-e-ss-201707191921520152250.pdf> Acesso em: 24 fev. 2022.

GUIMARÃES, Reinaldo. O futuro da pós-graduação: avaliando a avaliação. **Revista Brasileira de pós-graduação**, Brasília, DF, v.4, n.8, p.282-292, dez., 2007.

HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados profissionais educação: Políticas de implantação e desafios às perspectivas metodológicas. **Plurais Revista Multidisciplinar**, Salvador, BA, v.1, n.1, p.10-29, 2018.

HEY, Ana Paula. **Esboço de uma sociologia do campo acadêmico - a educação superior no Brasil**. São Carlos, SP: EdUFScar, 2008.

HEY, Ana Paula; CATANI, Afrânio Mendes. Ladrilhando o concreto: construindo pesquisas a partir de Bourdieu. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; PESSOA, Jadir de Moraes (org.). **Pesquisar com Bourdieu**. Goiânia, GO: Cênore Editorial, 2013, p.31-54.

HORTA, José Silvério Baia; MORAES, Maria Célia Marcondes. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de Educação à Grande Área de Ciências Humanas. In: BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Dilemas da pós-**

graduação: gestão e avaliação. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p.207-252.

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

JANINE RIBEIRO, Renato. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v.2, p.8-15, 2005.

JANINE RIBEIRO, Renato. Ainda sobre o Mestrado Profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v.3, n.6, p.313-315, 2006.

JANINE RIBEIRO, Renato. Para que serve a avaliação da pós-graduação. A visão da CAPES. **Revista Argentina de Educación Superior**, Buenos Aires, Argentina, ano 4, n.5, out., 2012.

KLÜBER, Tiago Emanuel; CHRISTOFOLETTI, João Fernando. Demarcação histórico-epistemológica da área de ensino (46) frente à área de educação (38) na CAPES. **ACTIO: docência em ciências**, Curitiba, PR, v.8, n.1, p. 1-20, jan./abr. 2023.

KROHLING KUNSCH, Margarida Maria; GOBBI, Maria Cristina. O campo acadêmico-científico da Comunicação no Brasil: panorama, constituição e perspectivas. **Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social “Disertaciones”**, Bogotá, Colombia, v.9, n.2, p.68-91, 2016.

LACERDA, Cecília Rosa; ANDRÉ, Marli Eliza. Mestrados profissionais em rede: contribuições e desafios para a formação docente. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, BA, v.29, n.57, p.45-60, abr., 2020.

LEITE, Bruno Silveira. Antonio Carlos Pavão: uma Trajetória Científica Notável. **Revista Virtual de Química**, v.10, n.4, p.1100-1117, 2018.

LEMGRUBER, Márcio Silveira. Um panorama da Educação em Ciências. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, MG, v.5, n.1, mar./set. p.13-38, 2000.

LIEVORE, Caroline; PICININ, Claudia Tania; PILATTI, Luiz Alberto. As áreas do conhecimento na pós-graduação stricto sensu brasileira: crescimento longitudinal entre 1995 e 2014. **Ensaio: avaliação em políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v.25, n.94, p.207-237, jan./mar., 2017.

MAGALHÃES, Ana Maria da Silva; REAL, Giselle Cristina Martins. Situando os debates sobre a avaliação da pós-graduação: os estudos do campo pelo campo. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, SP, n.46, mai./ago., p.131-148, 2018.

MASSI, Luciana; AGOSTINI, Gabriela; NASCIMENTO, Matheus Monteiro. A Teoria dos Campos de Bourdieu e a Educação em Ciências: Possíveis Articulações e Apropriações. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Rio de Janeiro, RJ, e24691, p.1–29, 2021.

MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. Bourdieu sem mistério ou a aplicabilidade de ferramentas sociológicas de pesquisa. **Estudos de sociologia**, Araraquara, SP, v.20 n.38,

jan./jun., p.111-127, 2015.

MEGID NETO, Jorge. Educação Ambiental como campo de conhecimento: a contribuição das pesquisas acadêmicas para sua consolidação no Brasil. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro, SP, v.4, n.2, p.95-110, 2009.

MEGID NETO, Jorge. Origens e desenvolvimento do campo da pesquisa em Educação em Ciência no Brasil. In: NARDI, Roberto; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. (org.). **A pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática no Brasil**. São Paulo, SP: Livraria da Física, 2014.

MEGID NETO, Jorge; FRACALANZA, Hilário; MATA, Cristina Silva da; ANDRADE, Elenise C.P.; CABRAL, Maria da Conceição; OSTI, Andréia. **O Ensino de Ciências no Brasil**: Catálogo Analítico de Teses e Dissertações - 1972-1995. Campinas: Cedoc, Faculdade de Educação, UNICAMP, 1998.

MELATTI, Giovana Caraballo; HUSSEIN, Fabiana Roberta Gonçalves e Silva. Constituição do campo de pesquisa em ensino de ciências no Brasil com foco nas pesquisas em educação química. **ACTIO: docência em ciências**, Curitiba, PR, v.2, n.1, p.23-40, 2017.

MELO TAVARES, Claudia Mara; JANUÁRIO LEITE, Maria Madalena. Reflexões sobre o mestrado profissional em enfermagem. **Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental [online]**, Urca, RJ, v.3, n.2, p.1753-1763, 2011.

MENANDRO, Paulo Rogério Meira. Réplica 2 - Mestrado Profissional, você sabe com quem está falando? **Revista de Administração Contemporânea**, Maringá, PR, v.14, n.2, p.367-371, 2010.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A pós-graduação como estratégia de reconstrução da Universidade Brasileira. **Educar**, Curitiba, PR, n.21, p.289-308, 2003.

MESA TEMÁTICA 01: MEMÓRIAS DA EXPERIÊNCIA DO FÓRUM DE ENSINO, 2020, [S. l], 28 out. 2020. 1 vídeo [1h01min48s]. [**Live**]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XnZVWZ1Psl4> Acesso em: 22 fev. 2022. Convidada: Prof.^a Dr.^a Irinéa de Lourdes Batista (UEL) e Mediadora: Prof.^a Dr.^a. Andrea Velloso. Canal da REDEnSUL Fórum.

MICELI, Sérgio. Uma revolução simbólica. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, domingo, 27 jan. 2002. Opinião. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz2701200209.htm> Acesso em: 01 jun. 2022.

MOREIRA, Marco Antonio. Ensino de Física no Brasil: Retrospectiva e Perspectivas. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, SP, v.22, n.1, março, 2000.

MOREIRA, Marco Antonio. A nova área de Ensino de Ciências e Matemática na CAPES e o mestrado em ensino. Editorial. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Rio de Janeiro, RJ, v.1, n.2, 2001.

MOREIRA, Marco Antonio. A área de ensino de ciências e matemática na CAPES: panorama 2001/2002 e critérios de qualidade. **Revista Brasileira de Pesquisa em**

Educação em Ciências, Rio de Janeiro, RJ, v.2, n.1, p.36-59, 2002a.

MOREIRA, Marco Antonio. A pesquisa e a pós-graduação em ensino de Física e os mestrados profissionais em ensino de Física. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA*, 8, 2002, São Paulo. **Atas [...]**. São Paulo, SP: SBF, 2002b. v.1. p.1-5.

MOREIRA, Marco Antonio. O mestrado (profissional) em Ensino de ciências. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, n.1, v.1, p.131-142, 2004.

MOREIRA, Marco Antonio. A área de Ensino de Ciências e Matemática na CAPES: em busca de qualidade e identidade. *In: NARDI, Roberto (org.). A pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil: alguns recortes*. São Paulo, SP: Escrituras, 2007.

MOREIRA, Marco Antonio; NARDI, Roberto. O mestrado profissional na área de Ensino de Ciências e Matemática: alguns esclarecimentos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, PR, v.2, n.3, 2009.

MOREIRA, Marco Antonio; RIZZATTI, Ivanise Maria. Pesquisa em ensino. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências**, Itapetininga, SP, e020007, p.1-15, 2020.

MOREIRA, Marco Antonio; STUDART, Nelson; VIANNA, Deise Miranda. O Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF): uma experiência em larga escala no Brasil. **Latin - American Journal of Physics Education**, [s. l.], v.10, n.4, p.4327-4332, 2016.

MOREIRA, Maria Lígia; VELHO, Lea. Pós-graduação no Brasil: da concepção "ofertista linear" para "novos modos de produção do conhecimento" implicações para avaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** [online], Campinas-SP, v.13, n.3, p.625-645, 2008.

MORTIMER, Eduardo Fleury. COM A PALAVRA. [S. l.]: ABRAPEC, 15 jun. 2021. 1 vídeo (54min42s). **[Live]**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NYie69fO_eU Acesso em: 22 fev. 2022

MUNARI, Denize Bouttelet; PARADA Cristina Maria Garcia de Lima; GELBCKE, Francine de Lima; SILVINO, Zenith Rosa; RIBEIRO, Luana Cássia Miranda; SCOCHI, Carmen Gracinda Silvan. Mestrado profissional em enfermagem: produção do conhecimento e desafios. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, SP, v.22, n.2, p.204-10, mar./abr., 2014.

NARDI, Roberto. **A área de ensino de ciências no Brasil**: fatores que determinaram sua constituição e suas características segundo pesquisadores brasileiros. 2005. Tese (Livre Docência) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP. 2005a.

NARDI, Roberto. Memórias da Educação em Ciências no Brasil: a pesquisa em ensino de Física. **Investigações em Ensino de Ciências** [online], Porto Alegre, RS, v.10, n.1, p.63-101, 2005b.

NARDI, Roberto. Origens e evolução da pesquisa em Educação em Ciências no Brasil:

uma retrospectiva histórica. *In*: DEL ROIO, Marcos. (org.). **A Universidade entre o conhecimento e o trabalho: o dilema das ciências**. 1ed. Marília, SP: Unesp Marília Publicações, 2005c. p.173-202.

NARDI, Roberto. **A pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil: alguns recortes**. 1. ed. São Paulo, SP: Escrituras, 2007. 470p.

NARDI, Roberto. A pós-graduação em ensino de ciências e matemática no Brasil, o ensino de ciências e as licenciaturas na área: encontros e desencontros. **Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnologia**, Bogotá, Colômbia, v.extra, p.53-67, 2011.

NARDI, Roberto. Memórias do Ensino de Ciências no Brasil: a constituição da área segundo pesquisadores brasileiros, origens e avanços da pós-graduação. **Revista do IMEA-UNILA**, Foz do Iguaçu, PR, v.2, p.13-46, 2014a.

NARDI, Roberto. A constituição da área de Ensino de Ciências no Brasil, os parâmetros utilizados para a caracterização e avaliação da pesquisa nesta área: a contribuição da Revista Ciência & Educação neste processo. *In*: CAMARGO, Sérgio *et al.* (org.). **Controvérsias na pesquisa em ensino de física**. 1ed. São Paulo, SP: Livraria da Física, 2014b, p.437-454.

NARDI, Roberto. **Entrevista 1**. [Entrevista cedida a] Gabriela Agostini. [S. l.], 12 dez. 2022, informação verbal.

NARDI, Roberto; ALMEIDA, Maria José Pereira Monteiro. Formação da área de ensino de Ciências: memórias de pesquisadores no Brasil. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Rio de Janeiro, RJ, v.4, n.1, p.90-100, 2004.

NARDI, Roberto; ALMEIDA, Maria José Pereira Monteiro. A constituição da Área de Ensino de Ciências no Brasil: memórias de pesquisadores. **Enseñanza de las Ciencias**, [s. l.], v.espec., 2005.

NARDI, Roberto; ALMEIDA, Maria José Pereira Monteiro. Investigação em Ensino de Ciências no Brasil segundo pesquisadores da área: alguns fatores que lhe deram origem. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v.18, p.213-226, 2007.

NARDI, Roberto; ALMEIDA, Maria José Pereira Monteiro. Educación en Ciencias: lo que caracteriza el área de enseñanza de las Ciencias en Brazil según investigadores brasileños. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, [s. l.], v.3, p.24-34, 2008.

NARDI, Roberto; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. **A Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática no Brasil: memórias, programas e consolidação da pesquisa na área**. 1.ed. São Paulo, SP: Livraria da Física, 2014. 400p.

NASCIMENTO, Matheus Monteiro; AGOSTINI, Gabriela; MASSI, Luciana. Testando as fronteiras do Ensino: análise da taxa de aderência à área dos seus bolsistas de produtividade. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v.28, 2022.

NASCIMENTO, Matheus Monteiro. Pesquisa em Ensino de Física ou Ensino de Ciências: lutas concorrenciais por uma autonomia científica. **Caderno Brasileiro de Ensino de**

Física, Florianópolis, SC, v.40, n.1, p. 1-7, abr. 2023.

OLIVEIRA, Dayse Kelly Barreiros de; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; MOURA, Ellen Michelle Barbosa de. Pós-graduação stricto sensu e educação básica: que relação é essa? **Perspectiva Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, SC, v.37, n.3, p.992–1014, jul./set., 2019.

OLIVEIRA, João Ferreira de; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Programas de pós-graduação e produção do conhecimento no Brasil: panorama, desafios e perspectivas. **Revista Inter Ação**, Goiânia, GO, v.45, n.3, p.599–620, 2020.

OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes. A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceitos, atores, estratégias e ações. In: OLIVEIRA, João Ferreira (org.). **O campo universitário no Brasil**: políticas, ações e processos de reconfiguração. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras, 2011.

OLIVEIRA, João Ferreira de; PESSOA, Jadir de Moraes. O método em Bourdieu. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; PESSOA, Jadir de Moraes (org.). **Pesquisar com Bourdieu**. Goiânia, GO: Cãnone Editorial, 2013, p.15-30.

OLIVEIRA, Luiza. Prof. Marco Antonio Moreira. **Revista Polyphonía**, Goiânia, GO, v.26, n.1, p. 243–249, 2015.

OLIVEIRA, Maria Cristina Ferreira; MALDONADO, José Carlos; MONTEIRO, José Augusto Suruagy; SOARES, Luiz Fernando Gomes; REZENDE, Pedro J. de; MELNIKOFF, Selma Shin Shimizu; WEBER, Taisy Silva. Ponderações sobre o mestrado profissionalizante na área de computação. In: WORKSHOP DE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO, 8., 2000, Curitiba, PR. **Anais[...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação - SBC, 2000.

OSTERMANN, Fernanda. A pós-graduação em ensino de Ciências no Brasil: ingresso, desenvolvimento dos trabalhos e atuação dos egressos. In: CAMARGO, Sérgio *et al.* (org.). **Controvérsias na Pesquisa em Ensino de Física**. 1ed. São Paulo, SP: Livraria da Física, 2014, v.1, p.423-430.

OSTERMANN, Fernanda. COM A PALAVRA. [S. l.]: ABRAPEC, 18 mai. 2021. 1 vídeo (1h04min03s). [**Live**]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cMDZX7oN-Ps&list=PLhk9pI24WBNsNOCAxf08pAIFxusROY260> Acesso em: 22 fev. 2022

OSTERMANN, Fernanda; REZENDE, Flávia. Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de Ensino de Ciências e Matemática: uma reflexão sobre os mestrados profissionais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, SC, v.26, n.1, p.66-80, abr. 2009.

OSTERMANN, Fernanda; REZENDE, Flávia; NASCIMENTO, Matheus Monteiro; MASSI, Luciana. Área de ensino: reflexões a partir da teoria dos campos de Pierre Bourdieu. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v.48, e254584, 2022.

PAULO, Iramaia Jorge Cabral de. Marco Antonio Moreira – o professor, o investigador, o

ser humano. **Revista do Professor de Física**, Brasília, DF, v.2, n.3, 2018.

PAVÃO, Antônio Carlos. **Entrevista 1**. [Entrevista cedida a] Gabriela Agostini. [S. l.], 27 out. 2022, informação verbal.

PEDRINI, Camila Rocha Damiani. **A educação química no Rio Grande do Sul: os EDEQS como instância de formação, inovação e qualificação de professores**. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) – Faculdade de Educação, Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, RS, 2012.

PEREIRA, Marcus Vinicius; RÔÇAS, Giselle. “Rebobine, por favor”: como avaliamos as pesquisas na área de ensino de ciências? **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia**, Ponta Grossa, PR, v. 1, n.2, p. 537-560, mai./ago. 2018.

PEREIRA, Marcus Vinicius; RÔÇAS, Giselle. Nunca me sonharam: os Programas de Pós-Graduação Profissional da Área de Ensino e seus Produtos e Processos Educacionais. **Revista de Investigação e Divulgação em Educação Matemática**, Juiz de Fora, MG, v.4, n.1, 2020.

PIQUET, Rosélia; LEAL, José Agostinho Anachoreta; TERRA, Denise Cunha Tavares. Mestrado profissional: proposta polêmica no Sistema Brasileiro de Pós-Graduação – o caso do planejamento regional e urbano. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v.2, n.4, p.30-37, 2005.

PROPOSIÇÃO DE CRIAÇÃO DO FÓRUM DA ÁREA DE ENSINO. [S. l.]. 29 out. 2020. 1 vídeo (09hmin54s). [Live]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TUWGetCRBds> Acesso em: 22 fev. 2022. Eleição da Diretoria Provisória do Fórum – Leitura da Ata de Criação; Diretrizes para eleição da Comissão Permanente. Canal da REDEnSUL Fórum.

PROPOSTA ao conselho do Instituto de Física para indicação do nome do Prof. Marco Antonio Moreira como candidato ao título de Professor Emérito da UFRGS. Instituto de Física, UFRGS, Porto Alegre, RS, 2014? [data provável]. Disponível em: https://www.if.ufrgs.br/if/wp-content/uploads/2018/02/Marco_Antonio_Moreira.pdf

QUELHAS, Osvaldo Luiz Gonçalves; FILHO, José Rodrigues Faria; FRANÇA, Sérgio Luiz Braga. O mestrado profissional no contexto do sistema de pós-graduação brasileiro. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v.2, n.4, p.97-104, 2005.

RAMOS, Clériston Ribeiro. **Panorama da Educação em Ciências no cenário brasileiro**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Rio Grande, RS, 2014.

RAMOS, Clériston Ribeiro; SILVA, João Alberto. A emergência da área de ensino de ciências e matemática da Capes enquanto comunidade científica: um estudo documental. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, RS, v.19, n.2, p.363-380, 2014.

RBPG, R. Mestrado no Brasil – a situação e uma nova perspectiva. **Revista Brasileira de**

Pós-Graduação, Brasília, DF, v.2, n.4, p.139-144, jul., 2005.

REBEQUE, Paulo Vinícius. **Políticas públicas de formação continuada de professores: investigações sobre o Mestrado nacional profissional em ensino de física**. 2017. 200 f. Tese (Doutorado em Ensino de Física) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Física, Porto Alegre, RS, 2017.

REBEQUE, Paulo Vinícius; OSTERMANN, Fernanda; VISEU, Sofia. Os Mestrados Profissionais em Ensino de Ciências e Matemática no Brasil: um tema pouco explorado na literatura. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, PR, v.10, n.2, p.1-21, mai./ago., 2017.

REZENDE, Flávia; OSTERMANN, Fernanda. O protagonismo controverso dos mestrados profissionais em ensino de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v.21, n.3, p.543-558, 2015.

RIBEIRO, Thiago Vasconcelos. **O subcampo brasileiro de pesquisa em ensino de ciências CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade): um espaço em construção**. 2015. 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2015.

RIZZATI, Ivanise Maria. **Entrevista 1**. [Entrevista cedida a] Gabriela Agostini. [S. l.], 29 nov. 2022, informação verbal.

RÔÇAS, Gisele de Souza Fonseca. **Entrevista 1**. [Entrevista cedida a] Gabriela Agostini. [S. l.], 21 out. 2022, informação verbal.

RÔÇAS, Giselle; MOREIRA, Maria Cristina do Amaral; PEREIRA, Marcus Vinicius. “Esquece tudo o que te disse”: os mestrados profissionais da área de ensino e o que esperar de um doutorado profissional. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista – Encitec**, Santo Ângelo, RS, v.8, n.1, p.59-74, 2018.

ROMÃO, João Eustáquio; MAFRA, Jason Ferreira. Mestrado profissional Crônica de uma Morte Anunciada. **Plurais Revista Multidisciplinar**, Salvador, BA, v.1, n.2, p.10-23, 2016.

SALEM, Sonia. **Perfil, Evolução e Perspectivas da Pesquisa em Ensino de Física no Brasil**. 2012. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2012.

SAUPE, Rosita; WENDHAUSEN, Águeda Lenita Pereira. O mestrado profissionalizante como modelo preferencial para capacitação em Saúde da Família. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** [online], Botucatu, SP, v.9, n.18, p.621-630, 2005.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do Regime Militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v.28, n.76, set./dez., 2008.

SBEM [Sociedade Brasileira de Educação Matemática]. **Boletim Eletrônico**, n.2, 21 jun. 2011a. Disponível em: <http://www.sbembrasil.org.br/files/Boletim02.pdf> Acesso em: 22

fev. 2022

SBEM [Sociedade Brasileira de Educação Matemática]. **Boletim Eletrônico**, n.3, 8 ago. 2011b. Disponível em: <http://www.sbembrasil.org.br/files/Boletim03.pdf> Acesso em: 22 fev. 2022

SCARANO, Fábio Rubio; OLIVEIRA, Paulo Eugênio. Sobre a importância da criação de mestrados profissionais na área de ecologia meio ambiente. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, ano 1, n.1, p.90-96, jul., 2005.

SCHEIBE, Leda. O conselho técnico-científico da educação básica da capes e a formação docente. **Cadernos de Pesquisa** [online], São Paulo, SP, v.41, n.14, p.812-825, 2011.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco. A pesquisa em ensino de química no Brasil: conquistas e perspectivas. **Química Nova**, São Paulo, SP, v.25, supl.1, p.14-24, 2002.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco; ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro. Importância, sentido e contribuições de pesquisas para o ensino de Química. **Química Nova na Escola**, São Paulo, SP, n.1, p.27-31, 1995.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco; ANTUNES-SOUZA, Thiago. O desenvolvimento da Pesquisa em Educação e o seu reconhecimento no Campo Científico da Química. **Educação Química em Ponto de Vista**, Foz do Iguaçu, PR, v.2, p.1-19, 2018.

SELLES, Sandra Lucia Escovedo. Processos históricos na consolidação da área de Educação em Ciências: por onde caminham os desafios. In: FALCÃO, Eliane Brígida; VILANOVA, Rita (org.). **Educação em Ciências e Saúde: história, consolidação e perspectivas**. 1ed. Rio de Janeiro, RJ: Philae, 2020, v.1. p.215-236.

SELLES, Sandra Lucia Escovedo. **Entrevista 1**. [Entrevista cedida a] Gabriela Agostini. [S. l.], 28 nov. 2022, informação verbal.

SERVA, Fernanda Mesquita; CALDERÓN, Adolfo Ignacio; DIAS, Jefferson Aparecido. Doutorado profissional em Direito: tendências em universidades com melhor desempenho em rankings acadêmicos internacionais. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v.4, out., 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O mestrado profissional: mais um equívoco da política nacional de pós-graduação. **Revista de Educação**, Campinas, SP, n.21, p.9-16, nov., 2006.

SGUISSARDI, Valdemar. A avaliação defensiva no “Modelo CAPES de Avaliação”: é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? In: BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p.133-176.

SILVA, Francisca das Chagas Alves da; MESQUITA, Nyuara Araújo da Silva. A constituição do campo científico da química no Brasil e suas derivações para a formação de professores de química. **Revista REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, MT, v.10, n.3, e22048, set./dez., 2022.

SILVA, Osmair Benedito. **Mapeamento da Pesquisa no Campo da Formação de**

Professores de Química no Brasil (2000-2010). 2013. Tese (Doutorado em Ciências) - Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia, Departamento de Química, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2014.

SILVA, Priscila Albertasse Dutra. **Um panorama da evolução da modalidade Mestrado Profissional no Sistema Nacional de Pós-Graduação.** Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Porto Alegre, RS, 2016.

SILVA, Priscila Albertasse Dutra; DEL PINO, José Cláudio. O mestrado profissional na área de ensino. **Holos**, Natal, RN, ano 32, v.8, p.318-337, 2016.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. Reconfiguração da educação superior no Brasil e redefinição das esferas pública e privada nos anos 90. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n.10, jan./fev./mar./abr., 1999.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; KATO, Fabíola Bouth Grello; FERREIRA, Luciana Rodrigues. O papel da CAPES e do CNPq após a reforma do Estado brasileiro: Indução de pesquisa e da produção de conhecimento. In: ALMEIDA, Maria De Lourdes Pinto de; CATANI, Afrânio Mendes (org.). **Educação superior ibero-americana: uma análise para além das perspectivas mercadológicas da produção de conhecimento.** 1ed. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2015, v.1. p.236-255.

SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; PINTO, Felipe Chiarello de Souza. Reflexões necessárias sobre o mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v.2, n.4, p.38-47, 2005.

SLONGO, Iône Inês Pinsson. **A produção acadêmica em ensino de biologia: um estudo a partir de teses e dissertações.** 2004. Tese (Doutorado em Educação – Ensino de Ciências Naturais) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2004.

SLONGO, Iône Inês Pinsson; LORENZETTI, Leonir; GARVÃO, Marzane. Explicitando dados e analisando tendências da pesquisa em Educação em Ciências no Brasil: uma análise da produção científica disseminada no ENPEC. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, Passo Fundo, Rio Grande do Sul, v.2, n.2, fev. 2020.

SPAGNOLO, Fernando. Editorial. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, Brasília, DF, v.2, n.4, p.5-7, jul., 2005.

SPAGNOLO, Fernando; CALHAU, Maria Gladis. Observadores Internacionais avaliam a avaliação da CAPES. **INFOCAPES – Boletim Informativo da CAPES.** v.10, n.1, p.5-33, 2002.

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch; VERCHAI, Jeferson Kachan; MONTENEGRO, Ludmilla Meyer; Rese, Natália. Mestrado profissional e mestrado acadêmico em administração: convergências, divergências e desafios aos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, RJ, v.11, n.4,

p.551-578, 2010.

TAVARES, Philippe Drumond Vilas Boas; MARI, Cezar Luiz de; BIANCHETTI, Lucídio. Programas profissionais de pós-graduação: História, objetivos e tendências. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v.29, n.18, 2021.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marin. Produção acadêmica em ensino de biologia: análise sobre dissertações e teses e derivações reflexivas para a área de educação em ciências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v.26, e260097, 2021.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini; MEGID NETO, Jorge. A Produção Acadêmica em Ensino de Biologia no Brasil – 40 anos (1972–2011): Base Institucional e Tendências Temáticas e Metodológicas. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Rio de Janeiro, RJ, v.17, n.2, p.521-549, 2017.

TREVISAN, Amarildo Luiz; DEVECHI, Cátia Piccolo Viero; DIAS, Evandro Dotto. Avaliação da avaliação da pós-graduação em educação do Brasil: quanta verdade é suportável? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** [online], Campinas, SP, v.18, n.2, p.373-392, 2013.

VASCONCELOS, Flávio Carvalho de; VASCONCELOS, Isabela Freitas Gouveia de. (1). Réplica 1 - as dimensões e desafios do mestrado profissional. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, PR, v.14, n.2, p.360-366, 2010.

VERHINE, Robert Evan.; DANTAS, Lys Maria Vinhaes. Reflexões sobre o sistema de avaliação da CAPES a partir do V Plano Nacional de Pós-Graduação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, PR, v.18, n.37, p.295-310, maio/ago., 2009.

VICENTE, João Pedro Aparecido. **Institucionalização do mestrado profissional no Brasil**: pontos e contrapontos de uma política pública (1965-2011). Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, 2019.

VICENTE, João Pedro Aparecido; GONÇALVES NETO, Wenceslau. Mestrado profissional brasileiro: em busca da institucionalização plena. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS, v.24, 2020.

VILELA, Evaldo Ferreira; CALLEGARO, Geraldo Magela; GAMA, Sofia Kiyomi Iba da. Mestrado profissional em Defesa Agropecuária: criação, implementação e resultados preliminares. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v.10, n.22, p.1009 – 1034, abr., 2014.

VILLANI, Alberto. Considerações sobre a pesquisa em ensino de ciência: a interdisciplinaridade. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, SP, v.3, n.3, p.68-88, set., 1981.

VILLANI, Alberto. Considerações sobre pesquisa em ensino de ciência: II. seu significado, seus problemas e suas perspectivas. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, SP, v.4, p.125-50, dez., 1982.

VILLANI, Alberto. O papel histórico das revistas brasileiras de educação em ciências. *In*:

CAMARGO, Sérgio *et al.* (org.). **Controvérsias na pesquisa em ensino de física**. São Paulo, SP: Livraria da Física, v.1, 2014. p.467-480.

VILLANI, Alberto. Mestrado profissional em ensino de ciência e matemática: uma interpretação. **Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação**, Araraquara, SP, v.11, n.esp.1, p.418–433, 2016.

VILLANI, Alberto; DIAS, Valéria Silva; VALADARES, Juarez Melgaco. The development of Science Education Research in Brazil and contribution from the History and Philosophy of Science. **International Journal of Science Education**, [s. l.], v.32, n.7, p.907-937, may., 2010.

VILLANI, Alberto; MATTOS, Cristiano; MARTINS, Isabel; SASSERON, Lucia Helena; JUSTI, Rosária; SELLES, Sandra. Editorial Comemorativo dos 20 anos da RBPEC. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Rio de Janeiro, RJ, e35017, p.1–31, 2021.

VILLANI, Alberto; PACCA, Jesuína Lopes de Almeida; FREITAS, Denise de. Science Teacher Education in Brazil: 1950 - 2000. **Science & Education**, Dordrecht, Holanda, v.18, p.125-148, 2009.

VIVEROS, Raquel Stauffer; KLÜBER, Tiago Emanuel; ZILLY, Adriana; SILVA-SOBRINHO, Reinaldo A. Por que Ensino e Educação são áreas diferentes de pesquisa no contexto CAPES/Brasil. **INDAGATIO DIDACTICA**, [s. l.], v.12, p.119-137, 2020.

VIRMOND, Marcos. Mestrado profissional – uma síntese. **Salusvita**, Bauru, SP, v.21, n.2, p.117-130, 2002.

WACQUANT, Loïc. Mapear o campo artístico. **Sociologia, problemas e práticas**, Lisboa, Portugal, n.48, p.117-12, 2005.

WOHLIN, Claes. Guidelines for snowballing in systematic literature studies and a replication in software engineering. *In*: Conferência Internacional sobre Avaliação e Avaliação em Engenharia de Software, 18, [s.l.]. **Anais [...]**. ACM Press, 2014, p.1-10.