

O CAMPO ACADÊMICO-CIENTÍFICO NO BRASIL: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DE SUAS PROPRIEDADES

THE ACADEMIC-SCIENTIFIC FIELD IN BRAZIL: A HISTORICAL ANALYSIS OF ITS PROPERTIES

EL CAMPO ACADÉMICO-CIENTÍFICO EN BRASIL: UN ANÁLISIS HISTÓRICO DE SUS PROPIEDADES

GABRIELA AGOSTINI

Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Bauru – SP.

gabrielaagostini1@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8909-4423>

LUCIANA MASSI

Doutora em Ensino de Química pela Universidade de São Paulo (USP). Professora na Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Araraquara – SP.

luciana.massi@unesp.br

<https://orcid.org/0000-0001-8761-3181>

Recebido em: 14/09/2022

Aceito em: 11/09/2023

Publicado em: 31/10/2024

Resumo

O campo acadêmico-científico brasileiro se desenvolveu ao longo dos anos de modo altamente estruturado e em uma intrincada articulação entre pesquisa, pós-graduação e universidade pública, tendo se tornado um dos maiores do mundo. Considerando a literatura acerca desta temática, nesta pesquisa propomos uma nova abordagem, ainda pouco explorada, com o objetivo de caracterizar esse campo. Por meio de uma análise documental e com base na teoria dos campos de Pierre Bourdieu, descrevemos e analisamos historicamente suas propriedades. Os resultados indicam que a gênese e a estruturação desse espaço foram fortemente engendradas por agentes poderosos como a CAPES. Esse campo ocupa posição estratégica, fronteiriça e de dependência com outros campos, como o político, e se mantém com forte intervenção estatal. A avaliação da pós-graduação revela outras propriedades desse campo ao impor estratégias de controle e classificação dos cursos e estabelecer os capitais em disputa. Notamos ainda que o surgimento de uma nova modalidade de pós-graduação, a profissional, provocou uma espécie de revolução da ordem simbólica, marcando profundas transformações no campo.

Palavras-chave: Campo acadêmico; Campo científico; Bourdieu; Sistema Nacional de Pós-graduação; CAPES.

Abstract

The Brazilian academic-scientific field has become one of the largest in the world. Has developed over the years in a highly structured way and in an intricate articulation between research, graduate studies, and public universities. Considering the literature on this issue, in this research we propose a new approach, still little explored, with the aim of characterizing this field. Through a documentary analysis and based on Pierre Bourdieu's field theory, we describe and historically analyze its properties. The results indicate that the genesis and structuring of this space were strongly engendered by powerful agents, such as CAPES. This field occupies a strategic position, in borders and dependent on other fields, such as politics, and keeps with strong state intervention. The postgraduate evaluation reveals other properties of this field by imposing strategies for controlling and classifying courses and defining the disputed capitals. We also note that the emergence of a new postgraduate modality, the professional one, provoked a kind of revolution in the symbolic order, marking profound transformations in the field.

Keywords: Academic field; Scientific field; Bourdieu; National Postgraduate System; CAPES.

Resumen

El campo académico-científico brasileño se ha desarrollado a lo largo de los años de forma muy estructurada y en una intrincada articulación entre investigación, posgrado y universidades públicas, habiéndose convertido en uno de los mayores del mundo. Considerando la literatura sobre este tema, en esta investigación proponemos un nuevo enfoque, aún poco explorado, con el objetivo de caracterizar este campo. Mediante un análisis documental y basándonos en la teoría de campos de Pierre Bourdieu, describimos y analizamos históricamente sus propiedades. Los resultados indican que la génesis y estructuración de este espacio estuvo fuertemente engendrada por agentes poderosos como la CAPES. Este campo ocupa una posición estratégica, fronteriza y dependiente de otros campos, como la política, y mantiene fuerte intervención estatal. La evaluación de posgrado revela otras propiedades de este campo al imponer estrategias de control y clasificación de cursos y establecer los capitales en disputa. También notamos que el surgimiento de una nueva modalidad de posgrado, la profesional, provocó una suerte de revolución en el orden simbólico, marcando profundas transformaciones en el campo.

Palabras clave: Campo académico; Campo científico; Bourdieu; Sistema Nacional de Posgrado; CAPES.

1 Introdução

Constitui-se hoje, no Brasil, um amplo, disputado e estruturado espaço de produção científica e de formação de pesquisadores, que pode ser entendido, pela teoria dos campos de Pierre Bourdieu, como um campo acadêmico-científico. Nos propomos, neste artigo, a caracterizar este campo identificando e analisando historicamente algumas de suas propriedades. Essa abordagem nos permite revisitar essa história identificando estratégias, agentes e objetos de disputa que foram fundamentais para a constituição desse campo e que continuam operando hodiernamente. Essa análise se justifica pela abordagem temática e pelos desafios científicos de mobilizar o conceito de campo para pensar o espaço social, um conceito reconhecidamente difícil e pouco explorado (Bourdieu, 2013a; Grenfell, 2018).

A amplitude desse espaço é destacada em um relatório encomendado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ao grupo *Web of Science* sobre as pesquisas brasileiras publicadas entre 2013 e 2018 nessa base de dados. Em termos de produção de artigos e revisões de pesquisa, o Brasil ocupa a 13ª posição no mundo, logo atrás da Índia em 10º e Coréia do Sul em 12º e à frente da Rússia em 15º e África do Sul em 21º, publicando muito mais que outros países da América Latina; somente em 2018, foram publicados mais de 50 mil artigos científicos por pesquisadores brasileiros; as principais áreas de publicação são ciências da vida, ciências físicas e engenharia; um terço das pesquisas foi escrita em coautoria com pesquisadores estrangeiros; e a principal fonte das pesquisas são as universidades públicas, representadas por 15 universidades que somam mais de 60% da produção (Web of Science Group, 2019).

A história desse campo revela que ele foi institucionalizado nos anos 1960, com o Parecer Sucupira, e foi se desenvolvendo no Brasil de modo altamente estruturado e disputado e com uma intrincada articulação entre a pesquisa, a pós-graduação e as universidades públicas, isto é, com propriedades acadêmicas e científicas. Sua estrutura engloba as universidades, suas pró-reitorias de pós-graduação, os Programas de Pós-graduação (PPG); as agências de fomento e gestão da pesquisa, como a CAPES e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); os pesquisadores, estudantes, gestores; as associações científicas, áreas de pesquisa; e os produtos gerados pela pesquisa, tais como artigos, livros, revistas, atas de congressos, teses, dissertações, produtos técnicos etc. Com o tempo, se constituiu um legítimo Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), que pode ser considerado como a “dimensão mais exitosa do conjunto do sistema de ensino existente no país” (Baeta Neves, 1995, p. 14). Esse sistema conta com um regular planejamento, materializado nos Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG), e com um rigoroso processo avaliativo, ambos iniciados nos anos 1970 e empreendidos pela CAPES. A Tabela 1 mostra a expansão do número de cursos de pós-graduação no Brasil desde a primeira avaliação do SNPG até 2020 e a magnitude desse espaço.

Tabela 1- Evolução do número de cursos de pós-graduação no Brasil.

Modalidade/Ano	1976	1985	1990	1995	2000	2005	2010	2015	2020
----------------	------	------	------	------	------	------	------	------	------

Mestrado Acadêmico	518	784	993	1289	1689	1923	2771	3520	3690
Doutorado Acadêmico	181	332	469	682	940	1099	1630	2148	2442
Mestrado Profissional	0	0	0	0	138	202	356	613	861
Doutorado Profissional	-	-	-	-	-	-	-	-	58
Total	699	1116	1462	1971	2629	3224	4757	6281	7051

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil (2010, p. 80); Dados Abertos CAPES (2015); Plataforma Sucupira (2020).

Há uma ampla literatura acerca dessa temática, que discute o processo avaliativo do SNPG (Catani; Hey, 2010; Fonseca; Oliveira, 2010; Garcia; Rissi, 2021; Lievore; Picinin; Pilatti, 2017; Oliveira; Azevedo, 2020; Sguissardi, 2009; Trevisan; Devecchi; Dias, 2013), que reconta sua história (Almeida, 2017; Balbachevsky, 2005; Martins, 2018; Cabral *et al.*, 2020; Cury, 2020; Gouvea, 2012; Oliveira; Catani, 2011; Silva Junior; Kato; Ferreira, 2015) e que analisa seus PNPG (Azevedo; Oliveira; Catani, 2016; Hostins, 2006; Verhine; Dantas, 2009). Complementando esses trabalhos, nesta pesquisa propomos uma nova abordagem, ainda pouco explorada. Por meio de uma socioanálise de documentos e com base na teoria dos campos de Pierre Bourdieu, identificamos e analisamos as propriedades desse espaço. A metodologia *à la* Bourdieu foge do tradicional e mescla diversas fontes com análises qualitativas e quantitativas, contra um monoteísmo metodológico (Bourdieu; Wacquant, 1992). Fizemos uma análise¹ de documentos que registram as ações, posições, estratégias e os interesses em disputa. Selecionamos documentos com fontes primárias, tais como: entrevistas, vídeos de palestras, mesas redondas e eventos relacionados ao campo. E outros com fontes secundárias: teses, dissertações, artigos e livros sobre o campo; informações no site da CAPES e de sociedades científicas; cartas-manifesto, notas de repúdio, atas de reuniões de sociedades científicas; documentos legais; planos nacionais de políticas educacionais, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e os PNPG; documentos de área etc. Outros dados mais quantitativos, capazes de indicar a distribuição de capital no campo, provêm da Plataforma Sucupira, da Plataforma Lattes e dos “Dados Abertos CAPES”. Essa diversidade de dados possibilitou analisar o objeto não apenas em si mesmo, mas nas suas múltiplas relações, além de situar o contexto histórico em que as tomadas de posições ocorreram.

Esses documentos foram selecionados a partir de uma revisão da literatura com o método bola de neve (Wohlin, 2014). Primeiramente buscamos, de modo não sistemático, em anais de eventos, periódicos científicos, banco de teses e dissertações e em livros por textos

¹ Por utilizar informações de domínio público, esta pesquisa dispensa a avaliação em Comitê de Ética em Pesquisa.

sobre o tema. Partindo de um desses textos, procurávamos em suas referências outros textos relacionados ao tema. Procuramos também nos currículos dos autores desses textos por suas publicações, orientações, participação em banca e possíveis coautores que também investigaram a temática. Assim, como em uma bola de neve, um texto levava a outro que levava a outra revista, a um congresso, a um livro, a uma norma/lei/documento oficial, a outros autores e assim sucessivamente. Após o levantamento, os textos foram organizados e lidos na íntegra. Para construir a socioanálise, buscamos em cada um desses textos os fatos históricos, identificamos os agentes e as instituições envolvidas no processo e suas posições no campo, exploramos os detalhes e as singularidades reveladas na fala desses sujeitos e na dinâmica dos acontecimentos, nos atemos às relações entre agente-instituição-campo procurando estratégias, modos de agir e pensar, visões e divisões, posições e tomadas de posições. Respeitamos os discursos dos sujeitos, mas fomos além deles, buscando interpretar aquilo que escapa à consciência de quem fala. A análise descreve em detalhes os acontecimentos históricos presentes nos textos analisados e relevantes para compreender as disputas, e interpreta-os através da teoria dos campos, num movimento constante que mescla teoria e dado. Em cada momento histórico identificamos as propriedades gerais dos campos, que serão apresentadas a seguir.

2 Referencial teórico para análise de campo

A teoria dos campos é a lente teórica e metodológica do nosso estudo e se faz presente em todas as etapas da pesquisa: nas reflexões em torno da temática; na construção do objeto de estudo; na escolha, coleta, organização e análise de dados; na estruturação e escrita do texto. 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. 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).

Uma análise científica 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; e iii) análise do *habitus* dos agentes (Bourdieu; Wacquant, 1992, p. 104-105). Esse é um movimento analítico complexo, pois todos esses procedimentos se interrelacionam e são

codependentes. No desenvolvimento desta pesquisa buscamos seguir esses procedimentos de análise.

Os campos têm propriedades gerais, relacionais e dinâmicas que são comuns a todos os campos e, ao mesmo tempo, se especificam de um para outro. Com base em Bourdieu (1983a, 1996) e Bourdieu e Wacquant (1992), podemos identificar algumas propriedades gerais dos campos, tais como: um campo se define por objetos de disputa e interesses irreduzíveis e que são percebidos apenas por quem é apto a entrar nele, esses interesses ditam as regras do jogo. Em cada campo se encontra uma luta, um jogo, entre antagonistas por posições de poder. Esse microcosmo é regido por um *nomos*, isto é, por leis fundamentais. Aqueles que disputam as lutas do campo são agentes dotados de um *habitus* próprio, o que implica em conhecer e reconhecer as leis desse campo. Em cada campo há um capital específico acumulado ao longo das lutas anteriores e distribuído de modo desigual. Essa distribuição configura a estrutura do campo, isto é, um estado de relações de força entre agentes e instituições pertencentes a ele. Disso, decorre que a força de um agente e sua posição no campo dependem do seu patrimônio de capitais. A estrutura do campo, que é um estado entre outros possíveis, orienta estratégias que podem ser de conservação ou subversão da estrutura. Todas as pessoas engajadas no campo têm, em estado de *doxa*, interesses fundamentais em comum, ligados à axiomática fundamental do campo. Há um acordo, tacitamente aceito, entre aqueles que disputam o campo sobre o que merece ser disputado. Ao participar dessa luta, se reproduz o jogo e se produz a crença de que o jogo existe e vale a pena ser jogado. Cada ato do jogo contém em si a história do jogo, todo seu passado e seus princípios. Há uma autonomia, sempre relativa, em cada campo que demonstra a relação com outros campos e reflete a porosidade de suas fronteiras. Na nossa análise, identificamos e discutimos algumas dessas propriedades: objetos de disputa, *habitus*, capital, interesse, estratégias, crença, *doxa*, *nomos* etc. As propriedades não serão apresentadas de modo categórico, pelo contrário, serão discutidas de forma relacional em diferentes momentos na seção de resultados.

Para Bourdieu (2004a), a teoria dos campos orienta e comanda a investigação empírica, nos obrigando a formular questões para o espaço em estudo. Vale perguntar se esse universo particular tem uma lógica intrínseca e se encontraremos nele as propriedades gerais dos campos (Bourdieu, 2004a). O estudo de um espaço social a partir da noção de campo possibilita caracterizar, aprofundar e questionar o conhecimento sobre esse espaço. No caso

desta pesquisa, trata-se de perguntar: que propriedades gerais dos campos encontramos nesse espaço da produção de pesquisa no Brasil?

Assumimos que este espaço é um universo no qual se faz pesquisa, isto é, se produz conhecimento sobre um tema de modo sistemático e científico, é o *locus* onde a ciência é posta em ação. Assim, se aproxima daquilo que Bourdieu (1983b) chamou de campo científico, que é esse espaço de luta pela dominação científica, onde está em jogo o poder de impor uma concepção de ciência que limite os problemas, os métodos e as teorias consideradas legítimas, e de estabelecer uma ordem científica. De modo complementar, recorremos ao campo acadêmico (Bourdieu, 2017) para remeter ao aparato institucional por meio do qual se produzem e circulam os produtos gerados pela pesquisa. Semelhante ao estudo de Hey (2008), entendemos que, no Brasil, esse aparato envolve as agências financiadoras, sobretudo CAPES e CNPq, o controle do Estado e as universidades, em específico o SNPG. Nesse sentido, defendemos teoricamente a proposição de um campo que é acadêmico-científico, que mescla as propriedades desses dois campos em um espaço próprio. Outros pesquisadores também utilizam o termo “acadêmico-científico” para investigar a sociologia do esporte (Ferreira, 2014) e o campo da educação (Cock *et al.*, 2018; Fernandes, 2019).

3 Resultados e discussões

Apresentamos os resultados em duas seções: na primeira discutimos histórica e cronologicamente a origem e a estruturação do campo acadêmico-científico apresentando algumas de suas propriedades; na segunda, abordamos uma mudança na ordem do campo que revolucionou simbolicamente sua história e sua estrutura. Esses resultados são a análise dos textos encontrados na revisão da literatura interpretados segundo a teoria dos campos de Bourdieu.

3.1 Gênese social e estruturação do campo acadêmico-científico

Segundo Bourdieu (1989a, p. 69, grifo do autor), compreender a gênese social de um campo envolve “apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, *tornar necessário* [...] os actos dos produtores e as obras por eles produzidas [...]”. Assim, o primeiro desafio desta análise é revelar a necessidade que levou à criação desse espaço acadêmico-científico.

Podemos considerar os anos 1930 como um marco para a pesquisa nacional, com o desenvolvimento das universidades e investimento científico visando produzir mão de obra especializada e avançar no projeto de progresso nacional da época (Almeida, 2017). A pesquisa científica era bastante germinal, ocorria em alguns centros profissionais e tinha pouca vinculação com a pós-graduação. Entre as décadas de 1930 e 1960, o Estado brasileiro criou diversas políticas de governo para o desenvolvimento da pesquisa, como a formação de docentes e pesquisadores nas universidades e a fundação de instituições de apoio à ciência e tecnologia (Almeida, 2017). O mundo passava pelo pós Guerra marcado pela crença otimista de que a ciência era uma ferramenta fundamental para a renovação social e econômica dos países e que as universidades tinham papel central nessa transformação (Moreira; Velho, 2008). Essa visão mais politizada e positivista da ciência exigia a modificação do sistema educacional e científico e a criação de órgãos institucionais para garantir o avanço da ciência e tecnologia. Nesse contexto, havia uma necessidade, política e científica, de criar um espaço para a pesquisa nacional se desenvolver.

Com o passar dos anos, com cada vez mais apoio financeiro, político e científico, "a pós-graduação brasileira cresceu a passos gigantes" (Balbachevsky, 2005, p. 281). Esse processo foi longo e resultou de uma constelação de fenômenos sociais, econômicos, políticos e acadêmicos envolvendo a participação do Estado, da comunidade científica e de docentes de instituições de ensino e pesquisa (Martins, 2018). O Parecer Sucupira – Parecer de nº 977, de 3 de dezembro de 1965 – marca a institucionalização desse espaço, como uma consagração institucional (Bourdieu, 1996), possibilitando sua reestruturação para uma forma mais organizada. Além disso, a Reforma Universitária de 1968 consolidou a universidade como *locus* adequado para o desenvolvimento da pesquisa, por meio da pós-graduação (Almeida, 2017). Com isso foi-se articulando pós-graduação, pesquisa e universidade, isto é, um campo acadêmico-científico.

A criação de agências, como a CAPES e o CNPq, foi um “divisor de águas” no desenvolvimento da pesquisa brasileira (Martins, 2018, p. 12) e impulsionou a estruturação do campo acadêmico-científico. Sobretudo, a CAPES que se tornou “a agência de fomento mais influente no campo científico e no campo da Educação Superior no Brasil”, com o poder de creditar, credenciar, avaliar, supervisionar, regular e financiar os PPG que formam o SNPG (Azevedo; Oliveira; Catani, 2016, p. 792). Para Celso Barroso Leite, Presidente da CAPES entre 1970 e 1974, “a CAPES foi a verdadeira criadora do nosso sistema de pós-graduação”, o

CNPq também foi importante, no entanto “não é propriamente um órgão educacional, é mais amplo, não dá tanta ênfase à docência.” (Ferreira; Moreira, 2002, p. 63). A atuação da CAPES é fulcral no campo acadêmico-científico, ao longo de sua história a agência se estabeleceu como um poderoso agente, ocupando uma posição de destaque e moldando a estrutura do campo.

A CAPES era ligada ao MEC e à presidência da república, sua direção dispunha de grande autonomia e autoridade (Ferreira; Moreira, 2002). Desde o início, a CAPES manteve articulação com o campo econômico e político do país para desenvolver suas atividades, o que explica a força dessa agência no poder de decisão sobre as áreas científicas. Sua estruturação, formação de equipe, planejamento e organização inicial contavam também com o apoio de instituições estrangeiras. Segundo Almir de Castro, Presidente da CAPES em 1954, “tínhamos um *status* bem flexível: o Ministério não se metia conosco, e o fato de trazer escrito nos formulários ‘órgão da Presidência da República’ nos dava algum prestígio, embora as verbas não fossem muito extensas” (Ferreira; Moreira, 2002, p. 33). Isso conferia à agência certo prestígio científico e relativa autonomia, o que contribuiu para o seu estabelecimento no campo. Mesmo durante o período da Ditadura Militar, a CAPES conquistou poder político por se adequar ao projeto do Regime de formar o maior número possível de recursos humanos e atuar como uma via de desenvolvimento científico e tecnológico, atendendo à necessidade que sustenta a existência do campo.

A partir de Bourdieu (2020), podemos interpretar que a CAPES, como instituição, existe numa forma dupla: como um estado objetivado e um estado incorporado. Ela existe no sentido dos objetos que a compõem, nas coisas que objetivam sua história, tais como o processo de avaliação, a distribuição de bolsas, suas ações e programas, revistas e publicações, os portais eletrônicos, seus Conselhos, prêmios, eventos, o PNPG etc. Ela existe também nos corpos dos agentes socializados para os quais esses objetos têm valor, como um *habitus*, naqueles que reconhecem essas coisas como coisas em jogo utilizadas conforme as regras do campo. Para Bourdieu (2020, p. 149) “o que faz a vida, a mudança, e a existência das instituições é o encontro entre esses dois estados da história [...] um encontro entre as coisas e os *habitus*”. Segundo Sandoval Carneiro, Presidente da CAPES entre 1991 e 1992, os funcionários e pesquisadores vinculados à agência, desde sua origem, “vestiam a camisa da instituição” e tinham “uma atitude de total dedicação à agência” (Ferreira; Moreira, 2002, p. 157). Os agentes escolhidos para trabalhar na e pela CAPES são aqueles que coadunam com seus valores e projetos, o que segundo Bourdieu (1983a) podemos entender como os ortodoxos do campo que

tendem a estratégias de conservação desse espaço. Ao “vestir a camisa da CAPES” os agentes encarnam a instituição, fazem parte dela e ao mesmo tempo a fazem existir, “o grupo que se institui funda a instituição que faz o grupo” (Bourdieu, 2020, p. 150). O grupo se reconhece enquanto grupo, existe para si mesmo e para os outros grupos quando toma corpo e se reifica “numa pessoa, num porta-voz, numa sigla” e ao mesmo tempo “essa encarnação só deve ser autorizada, sua existência enquanto instituição autorizada, ao grupo que está, digamos, por trás dela.” (Bourdieu, 2020, p. 150). Isso remete à noção de *esprit de corps* (espírito de corpo), que pode ser entendida como um aspecto do *habitus* que se desenvolvia nesse espaço, como explica Bourdieu (2013b, p. 117, tradução nossa) o *esprit de corps* é esse sentimento de solidariedade com o grupo que se baseia em “esquemas de percepção, apreciação, pensamento e ação que fundamenta a convivência espelhada dos inconscientes bem orquestrados”.

Essa relação da CAPES com o campo e seus agentes revela aspectos do *habitus* do campo acadêmico-científico, uma de suas propriedades centrais, que analisamos neste artigo. Para que um campo funcione é preciso que haja pessoas dispostas a disputar esse jogo. Esses agentes desenvolvem um *habitus* próprio do campo que implica em conhecer e reconhecer as leis desse campo, em saber o sentido desse jogo. O *habitus*, como um sistema de esquemas adquiridos ao longo de um processo de socialização, funciona na prática como categorias de percepção, apreciação e ação que orienta o agente no mundo social (Bourdieu, 1983a).

O campo acadêmico-científico se funda como um espaço privilegiado de formação de uma elite docente, técnica e científica com agentes socializados que incorporam o *habitus* desse campo. Esse espaço foi se consolidando como uma comunidade científica nacional e internacional de socialização da produção de conhecimento e como um sistema de valores e práticas para seus pesquisadores (Almeida, 2017). A formação dessa elite se dá, sobretudo, nos PPG, por meio dos cursos de mestrado e doutorado e nas vivências dos agentes nas disputas do campo. Como impõe o VI PNPG, que vigorou entre 2011 e 2020, “[...] as universidades têm a incumbência de formar” determinado “*éthos* do intelectual, pesquisador, técnico e cientista [...]” e as áreas “[...] deverão ter em mente o tipo de profissional ou de pesquisador que se deseja formar [...]” (Brasil, 2010, p. 129). Mesmo não sendo possível explicitar o *habitus* do campo acadêmico-científico – e de nenhum outro campo –, com uma lista de disposições que devem ser desenvolvidas por um agente desse campo, fica implícito nos documentos, como nos PNPG, que o campo necessita formar agentes adequados a esse espaço, isto é, com um *habitus* que reproduza o campo. Além disso, o *habitus* do campo se manifesta nas práticas dos agentes, em

suas tomadas de posições ao defenderem a ordem simbólica do jogo; ao participarem ativamente da avaliação do SNPG legitimando o processo; ao agirem estrategicamente para manter suas posições de dominação como membros da CAPES ou do MEC, como coordenadores de área ou de PPG, entre outras posições. Como explica Bourdieu, *habitus* e campo estão inter-relacionados de modo que o campo estrutura o *habitus* e o *habitus* contribui para a constituição do campo (Bourdieu; Wacquant, 1992).

Outra propriedade do campo diz respeito à sua autonomia e à relação com outros campos. Segundo Bourdieu (1983a, 1996), a autonomia de um campo é relativa, nenhum campo é totalmente autônomo, ele existe sempre em relação com outros campos. O grau de autonomia – mais autônomo ou heterônomo – de um campo depende da sua capacidade de refratar as pressões ou demandas externas, retraduzindo-as em uma lógica específica. A autonomia do campo depende também da porosidade de suas fronteiras, que, por sua vez, são dinâmicas e estão em disputa no jogo.

Por ser o *locus* da produção de pesquisa e tecnologia, a pós-graduação é um espaço estratégico para o desenvolvimento econômico e científico do país, e se tornou uma política de Estado (Alves; Oliveira, 2014; Cury, 2020). Esse lugar estratégico faz fronteira com o campo político com forte intervenção estatal. A intervenção do Estado brasileiro foi e é essencial para a evolução da pós-graduação, há uma profunda dependência por meio de políticas de normatização, acompanhamento, avaliação, fomento e planejamento de ações visando o crescimento e fortalecimento desse espaço (Alves; Oliveira, 2014). Mesmo após o período militar, o Estado permaneceu atuante nas políticas públicas sobre a pós-graduação (Almeida, 2017). Para Bourdieu (2004b), um dos grandes paradoxos do campo científico, que aqui se equipara ao campo acadêmico-científico, é que grande parte de sua autonomia se deve à sua dependência financeira do Estado, numa relação de independência dependente. O Estado assegura as condições mínimas de autonomia, ao sustentar uma produção não submetida diretamente às sanções do mercado, e ao mesmo tempo impõe constrangimentos que geram heteronomia, ao transmitir as pressões econômicas para o campo (Bourdieu, 2004b).

Para o Estado brasileiro, a autonomia nacional depende do desenvolvimento acadêmico-científico do país e graças ao seu investimento e à sua ação deliberada, no decorrer dos anos, foi se consolidando um robusto campo (Cury, 2020). Nos anos 1970 houve forte investimento do Estado em políticas de ciência e tecnologia como fomento à estruturação de

um sistema de ciência básica potente e capaz de promover o desenvolvimento econômico do país (Balbachevsky, 2005). Ao longo dos anos, essa iniciativa contou com o apoio da elite científica e do governo federal, que na nossa interpretação bourdiana do fenômeno, corresponde a uma ação conjunta entre o campo do poder, campo político e acadêmico-científico. Essa relação com outros campos se dá também com os diversos agentes que ocupam posições no acadêmico-científico e em outros campos. São representantes do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, membros da Secretaria de Planejamento, Secretaria Geral do MEC, do Conselho Federal de Educação, da CAPES, do CNPq e das universidades (Ferreira; Moreira, 2002).

Outra propriedade do campo em estudo é em relação ao seu *nomos*. Em cada campo há um *nomos*, isto é, leis fundamentais, princípios legítimos de visão e divisão que definem o pensável e o impensável, o prescrito e o proscrito, que propõem a matriz de todas as questões pertinentes ao campo, sua lógica interna. Podemos afirmar que o *nomos* do campo acadêmico-científico se materializa nos PNPG, que refletem o projeto nacional para a pesquisa e para a pós-graduação e imprimem as regras defendidas nesse jogo. A elaboração dos PNPG foi iniciada nos anos 1970 e, desde então, apesar de disputas políticas e científicas, seguem sendo elaborados e seguidos. Este documento é orientador de uma política nacional para a pós-graduação, ele estabelece metas e ações, aponta diagnósticos e caminhos em articulação com o financiamento governamental e se ajusta aos objetivos do desenvolvimento econômico do país (Alves; Oliveira, 2014). Para sua elaboração, são mobilizados diversos agentes do campo, pesquisadores, agências de fomento, universidades e PPG no sentido de discutir o aperfeiçoamento do SNPG.

A partir do III PNPG 1986 a 1989, vemos a articulação cada vez mais intrincada entre pesquisa, pós-graduação e universidade, constituindo a lógica interna desse campo que é acadêmico-científico. O documento estabelece que a pós-graduação faz parte do sistema educacional e do sistema de ciência e tecnologia, cabendo a ela formar recursos humanos qualificados e contribuir, por meio

da pesquisa, para a solução de problemas, de modo que, a universidade seria o local privilegiado para a formação e o aperfeiçoamento cultural, científico e profissional do pessoal de alta qualificação, por meio da pós-graduação. O desenvolvimento científico e tecnológico depende do fortalecimento da universidade como um todo e da pós-graduação como atividade indissociável da pesquisa (Brasil, 1986, p. 194).

Com o rápido crescimento e proliferação de PPG, foi necessário desenvolver estratégias aprimoradas e criteriosas de controle e avaliação da qualidade dos cursos, a fim de manter a ordem simbólica do campo, controlar as fronteiras e o direito à entrada e permanência nesse espaço. O processo de avaliação do SNPG é um elemento central para caracterizar o campo acadêmico-científico, ele molda a estrutura do campo e determina a distribuição dos capitais em jogo. A seguir, abordaremos o contexto histórico desse processo, discutindo seus reflexos no campo, e mostraremos como os critérios de avaliação são indicadores dos capitais em disputa, se constituindo como uma das propriedades desse campo.

Desde o começo dos anos 1970, a CAPES realizava levantamentos sobre os cursos de pós-graduação do país, em 1976 foi levado a cabo o primeiro processo oficial de avaliação do SNPG. No início era apenas um instrumento interno de classificação dos cursos usado para facilitar a distribuição das bolsas (Verhine; Dantas, 2009). Nessa fase de implementação foi fundamental a integração entre as agências de fomento, segundo Darcy Closs, Presidente da CAPES entre 1974 e 1979, “a classificação da CAPES valia também para a Finep [Financiadora de Estudos e Projetos], o CNPq e outras agências. Sem o aval da classificação da CAPES, auxílios e bolsas não eram concedidos” (Ferreira; Moreira, 2002, p. 78). Segundo Cláudio de Moura Castro, Presidente da CAPES entre 1979 e 1982, foi um lento processo para divulgar os resultados da primeira avaliação “começamos devagarinho” temendo a rejeição da comunidade científica (Ferreira; Moreira, 2002, p. 93). O acompanhamento e a avaliação dos cursos era um processo necessário para buscar definições e estabelecer critérios de qualidade, naquele momento a avaliação era como uma forma de “aprendizagem contínua de como fazer a pós-graduação” (Brasil, 1986, p. 196).

Com o tempo, a CAPES passou a formar comitês reunindo a elite científica das diferentes áreas encarregadas de avaliar e classificar os programas. Segundo Balbachevsky (2005), no decorrer dos anos e com o aperfeiçoamento do processo avaliativo por pares, os comitês foram fundamentais para a institucionalização das áreas do conhecimento e para a formação da comunidade científica brasileira. É a avaliação realizada pelos “pares acadêmicos” que garante a qualidade, credibilidade e legitimidade do processo (Brasil, 2007a, p. 4). Com Bourdieu (2020, p. 123), podemos entender a avaliação por pares como uma espécie de “círculo da legitimidade”, isto é, “uma autoridade será mais poderosa quanto mais poderoso for o grupo que autoriza, e ele próprio terá mais autoridade e será mais numeroso”. O apoio da comunidade científica foi muito importante para fortalecer a atuação e dar legitimidade à CAPES e para

institucionalizar a avaliação no campo. Ao mesmo tempo em que se formava esse conjunto de agentes, com *habitus* próprio, se consolidava o poder da CAPES. Para Maria Andréa Loyola (presidente da CAPES entre 1992 e 1994), o envolvimento da comunidade científica no funcionamento da agência “é muito inteligente. Quem tem o *know-how*, quem tem a competência para avaliar? Não são os burocratas da CAPES, é a comunidade. A comunidade avalia, e a CAPES dá os recursos; essa equação é muito inteligente.” (Ferreira; Moreira, 2002, p. 186). Com a expansão da CAPES, nos anos 1980 e 1990, deu-se início à participação efetiva, cada vez mais sistemática e progressiva, da comunidade científica em sua estrutura, com o apoio de consultores para a avaliação dos cursos de pós-graduação (Ferreira; Moreira, 2002). Essas consultorias se transformaram em comissões institucionalizadas, com seus membros integrando o Conselho Técnico Científico (CTC) e participando do Conselho Superior da agência. Além disso, a partir dos anos 1980, a CAPES descentralizou seus procedimentos, transferindo alguns processos para as universidades e para os PPG, e concentrando em seu espaço o processo de avaliação (Ferreira; Moreira, 2002).

A década de 1990 foi bastante conturbada política e economicamente no país e marcou significativas transformações no campo acadêmico-científico. A reforma do Estado que ocorreu em diferentes partes do mundo a partir dos anos 1990, sob a égide do neoliberalismo, especialmente no Brasil, foram orientadas ações e estratégias para a reforma da educação superior. Prezando pela qualidade, autonomia e avaliação, as reformas atingiram a graduação e a pós-graduação, tomando força legal com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e outros instrumentos normativos posteriores que implementaram novas propostas (Dias Sobrinho; Brito, 2008; Silva Junior; Sguissardi, 1999). Ampliou-se, a partir de então, a parceria entre público e privado na busca de recursos financeiros, focando na qualidade, eficiência e flexibilidade da gestão universitária. Nesse contexto, as agências estatais, como CAPES e CNPq, se consolidaram como as principais políticas de Estado que imprimem as mudanças necessárias à identidade da universidade, para que esta se posicione a serviço da valorização do capital (Silva Junior; Kato; Ferreira, 2015). Essas reformas levaram a um Estado mais gerenciador, avaliador, centralizador e mercantil, é nesse contexto que a CAPES revisa e aprimora uma de suas principais funções: a avaliação da pós-graduação, que passou a ser mais rigorosa, sistemática e controladora.

Até então, o sistema de avaliação da CAPES permanecia nos mesmos moldes dos anos 1970, as mudanças no campo acadêmico-científico, na própria agência e a conjuntura política

demandaram um novo sistema de avaliação, condizentes com o contexto competitivo que se formava. Em 1996 se implantou um novo paradigma de referência para a avaliação da pós-graduação, com indicadores capazes de expressar os níveis de concorrência e competitividade entre os programas (Hostins, 2006). Com isso, os instrumentos de aferição se tornaram mais eficientes, visando ampliar a produtividade do trabalho acadêmico-científico. Redirecionou-se as atividades mais para os PPG, que se tornaram a unidade de análise da avaliação, e menos para os cursos (mestrado e doutorado), visando articular de modo mais integrado o projeto de formação e estabelecer etapas a serem seguidas. Aprimorou-se um “estilo de formação pós-graduada” semelhante ao modelo estrangeiro, sobretudo norte-americano (Arruda, 1999, p. 223). Efetivou-se a relação entre a avaliação e o fomento, favorecendo os cursos mais bem avaliados e diminuiu-se o tempo de titulação para o mestrado e doutorado. Outra mudança essencial em 1998 foi a extinção do Grupo Técnico Consultivo e a atribuição de suas funções para o CTC, que passou a coordenar, acompanhar e referendar todo o processo de avaliação, centralizando as decisões finais (Arruda, 1999). Nesse ano foi criado o Qualis CAPES, um sistema de análise de periódicos a partir da abrangência de circulação e da qualidade do conteúdo (Verhine; Dantas, 2009). Também se introduziu na avaliação uma nova escala de conceituação, de 1 a 7 e não mais de A a E. Novos critérios foram propostos, comuns a todas as áreas, no sentido de uniformizar o sistema criando um quadro mais homogêneo da pós-graduação (Arruda, 1999). A formação em nível de mestrado começou a ser revista, em busca de uma qualificação mais rápida e flexível. Nesse momento se fortalecem as discussões sobre os mestrados profissionais, que discutiremos com mais detalhes na seção seguinte deste artigo.

Outra propriedade do campo acadêmico-científico, analisada neste artigo, diz respeito à disputa por capitais. Entendemos que os critérios usados na avaliação do SNPG podem ser indicadores dos capitais em jogo no campo. Ao longo dos anos esses critérios foram sendo revistos para torná-los mais claros, sintéticos e adequados ao novo contexto superando quesitos que não mais diferenciavam os cursos. A participação da comunidade acadêmica-científica é fundamental nessa revisão, as críticas e pressões feitas pelos coordenadores de área e PPG e pelas associações científicas – como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) na área de Educação – e pelos fóruns de pesquisadores têm algum poder de mudança. Podemos perceber essas mudanças analisando os critérios do processo avaliativo do SNPG entre 1998 e 2020. Ao longo dos anos, os quesitos se mantiveram muito semelhantes, indicando certa constância no processo. Os principais itens avaliados são: a proposta do

programa, o corpo docente e discentes e a produção intelectual. Por outro lado, houve uma diminuição das subdimensões avaliadas no intuito de simplificar o processo e padronizar as fichas de avaliação de modo que as áreas sejam avaliadas pelos mesmos critérios. Além disso, em 2006, um novo quesito foi incluído: a inserção social, que se mantém até hoje (2022) com o nome “Impacto na sociedade”. Para Janine Ribeiro (2012, p. 82) essa inclusão foi de extrema relevância, pois significa “o reconhecimento oficial, pela CAPES, de que a pós-graduação tem uma responsabilidade social e deve assim, não apenas melhorar a ciência, mas também melhorar o país e, por que não? [...] o mundo”.

O sistema avaliativo levado a cabo pela CAPES é dinâmico e passou por diversas modificações visando atender às críticas e limitações apontadas pelos pesquisadores que participam do processo, sobretudo no que concerne à forma de coleta de dados, à simplificação do modelo e à busca por indicadores mais adequados às especificidades das áreas. Como agentes engajados nas lutas do campo, disposto a impor princípios de visão e divisão do mundo acadêmico-científico, isto é, impor um *habitus* próprio do campo, os coordenadores de PPG “se dispuseram a entrar no jogo – gastando horas de seu tempo para preencher formulários do DATACAPES, e mostrando-se atentos a questões levantadas durante todas as discussões no Fórum de Coordenadores” (Fonseca, 2001, p. 263). A avaliação consolida, rotiniza e legitima procedimentos, regras e formas de pensar e fazer o trabalho acadêmico-científico. Os cursos, PPG e agentes tendem a se adaptar aos critérios de avaliação. Para Arruda (1999, p. 221), o sistema de avaliação “adquiriu o caráter de política para a pós-graduação, criando um constructo bastante integrado e submetido a regras explícitas, composto por atribuições e competências definidas”. Ele é um complexo de meios que se combinam para atingir um resultado esperado, marcado pela racionalidade funcional (Arruda, 1999).

Pelas lentes de Bourdieu (2020, p. 162), percebemos que “o jogo jogado por essas pessoas que se esforçam em classificar implica um trabalho permanente dos classificados para mudar a classificação” por meio de “ações performativas que visam impor a boa classificação, o bom ponto de vista ou a perspectiva legítima”. As mudanças nos critérios de avaliação mostram como os interesses em relação ao campo acadêmico-científico também vão mudando ao longo do tempo em acordo com as transformações da sua estrutura, essa revisão dos critérios visa deixar a classificação cada vez mais ajustada ao campo, delimitar mais as regras do jogo e os capitais em disputa.

Na teoria bourdiana, os capitais funcionam como recursos que podem ser acumulados ou trocados entre os agentes. A posse de capitais representa uma vantagem àquele que o detém, atua como uma espécie de “moeda de troca” (Bourdieu, 2007, p. 112) que confere poder ao agente. A conversão de capitais envolve, necessariamente, alguma rentabilidade no espaço social, eles são as armas do jogo e “constituem trunfos que vão comandar a maneira de jogar e o sucesso no jogo” (Bourdieu, 1996, p. 24). Nesse sentido, no campo acadêmico-científico os capitais em jogo são aqueles disputados pelas áreas do conhecimento, pelos PPG, pesquisadores e demais agentes envolvidos no campo. Entendemos que os critérios usados na avaliação do SNPG são indicadores de capitais do campo acadêmico-científico, pois o volume de capitais dos agentes (pesquisadores e PPG) reflete no seu reconhecimento e na posição que ocupam no campo. A nota de um PPG, que resulta do processo avaliativo, impacta diretamente nos recursos que o programa irá receber: número de bolsas, apoio para eventos e formações etc. Quanto maior a nota do PPG mais vantagens ele tem em relação aos outros e maior o prestígio do programa e dos docentes que ali atuam. Os PPG que são reconhecidos pela qualidade de seu trabalho (que tem notas altas) garantem o investimento das agências de fomento e a legitimidade dos pares. De modo que, os PPG com as maiores notas na avaliação são considerados de excelência e contemplados por um programa de financiamento específico, o Programa de Excelência Acadêmica (PROEX). Segundo os dados da Plataforma Sucupira, em 2022, apenas 10,6% ou 490 do total de 4.608 dos PPG tinham nota 6 ou 7, concentradas principalmente nas áreas de Ciências Agrárias e Biológicas.

A classificação dos Programas por notas estrutura o campo de modo hierárquico, reservando um espaço privilegiado, com mais recursos e prestígio, aos (poucos) programas que se encaixam nos quesitos de excelência. A avaliação do SNPG gera competição entre os pesquisadores, que buscam superar seus próprios desempenhos aumentando seu patrimônio de capitais, insere a lógica da performance, cria distinções e oposições entre os mais ou menos produtivos, aumenta a disputa por prestígio e fomento entre entra áreas, gera disputas entre quem avalia e quem é avaliado, colocando os pesquisadores em lados opostos como competidores, ao mesmo tempo em que sustenta a visão de justiça, igualdade e meritocracia por considerar as regras definidas pelos pares. Diversas áreas têm criticado o processo avaliativo do SNPG, como mostra a revisão da literatura de Magalhães e Real (2018). Apesar de polêmico, o processo de avaliação é considerado “como a mais importante referência de qualidade para os programas de pós-graduação no Brasil” (Balbachevsky, 2005, p. 282).

3.2 Novos interesses em jogo e a revolução simbólica provocada pelos cursos profissionais

Na seção anterior, apresentamos e discutimos algumas das propriedades do campo acadêmico-científico reconstruindo sua gênese histórica e demarcando sua estrutura. Nesta seção, analisaremos outro aspecto que se revela nesse campo, um momento marcante de sua história que provocou uma mudança na sua ordem simbólica, aquilo que guia sua lógica interna, e em suas propriedades. Por muito tempo, a ordem simbólica do campo acadêmico-científico estava relacionada a interesses acadêmicos-científicos de formação de pesquisadores e professores para as universidades e centros de pesquisa. As mudanças ocorridas na CAPES e no campo, entre os anos 1950 e 1990, pouco alteraram essa ordem, que se manteve praticamente contínua desde sua origem. Entretanto, a partir dos anos 2000, notamos uma mudança de contexto que revolucionou o campo: o surgimento de uma nova modalidade de pós-graduação, o mestrado profissional (MP), com uma formação mais profissional do que acadêmica, e a convergência desses cursos na formação de professores para a educação básica.

Para Silva Junior, Kato e Ferreira (2015, p. 203), com a reforma do Estado e das instituições públicas nos anos 1990 e 2000, foram impostas novas exigências para a ciência, tecnologia e inovação, marcadas pela mercantilização da produção de conhecimento e a “universidade pública transformou-se em uma agência executiva de políticas públicas de competência do Estado”. Essa reforma teve como princípio as recomendações de organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) pautadas na privatização das instituições, numa visão pragmática do ensino, com incentivo à inovação e parcerias entre países, implementação de uma avaliação dos resultados, adequação dos cursos às demandas do mercado de trabalho globalizado e a diversificação dos formatos institucionais (Fonseca; Oliveira, 2010). Em 1992, após ser brevemente extinta, a CAPES alterou sua estrutura se tornando uma Fundação Pública, o que lhe conferiu maior liberdade de ação, autonomia e flexibilidade na gestão (Ferreira; Moreira, 2002). A agência se modernizou e diversas alterações foram implementadas a partir de 1996, dentre as quais, o incentivo à pós-graduação profissional e à cooperação internacional (Ferreira; Moreira, 2002).

O debate sobre a modalidade profissional de pós-graduação emergiu nos anos 1990, em um longo processo de discussão, implementação e legitimação e foi tomando força no decorrer desta década. A proposição dos MP sinalizou um momento crítico para o campo,

transformando profundamente os modos de pensar nesse espaço. Podemos interpretar isso como uma espécie de revolução simbólica, um conceito proposto por Bourdieu (2004c, 2014, 2017b) ao estudar o campo artístico para explicar um momento que desarranja as estruturas cognitivas e sociais de um campo, que transforma a visão de mundo, as categorias de percepção e apreciação do mundo, revoluciona a definição daquilo que é importante e do que não é, do que merece ser jogado ou não, essa revolução transforma a ordem simbólica do campo.

Com base em Bourdieu (1996, p. 154), entendemos que a fundação dessa nova estrutura passou por um “lento processo de emergência” e exigiu um trabalho de conversão coletiva para criar uma ordem simbólica (Bourdieu, 1989b). Embora já estivesse presente desde o Parecer Sucupira, em 1965, foi apenas com as mudanças políticas e educacionais do final do século XX que o tema entrou na arena do debate. Mais precisamente, na gestão de Abílio Baeta Neves (presidente da CAPES entre 1995 e 2003) na presidência da CAPES, em 1995, apontava-se a necessidade de “flexibilizar o modelo de pós-graduação *strito-sensu*, especialmente no mestrado, para atender a novas demandas surgidas no mercado extra-acadêmico.” (Baeta Neves, 1995, p. 16). Essa flexibilização é coerente com a demanda por um modelo alternativo ao acadêmico, capaz de transferir conhecimento para o setor produtivo de modo mais dinâmico e aplicado (Vicente; Gonçalves Neto, 2020). Até então, a modalidade acadêmica havia sido priorizada, pois não havia a necessidade de uma formação pós-graduada para fora da academia, as mudanças sociais e econômicas da década de 1990 demandaram maior aproximação entre empresas, agências, governo e academia, e exigiram uma transferência mais rápida do conhecimento científico para a sociedade (Vicente; Gonçalves Neto, 2020). Essa proposta desafiou a doxa do campo. Para Bourdieu (2021, p. 178), a doxa de um campo envolve “tudo aquilo sobre o qual não é preciso discutir porque é autoevidente”, de tal modo que “as estruturas mentais estão tão de acordo com as estruturas objetivas que, como se diz, isso não causa problemas, isso não é questão, isso é assim.” A proposição de uma nova modalidade de pós-graduação questionou a doxa, aquilo que até então não era questionado: a ordem essencialmente acadêmico-científica do campo.

Em 1995 foi instituída pela CAPES uma comissão para discutir o assunto e elaborar o documento *Mestrado no Brasil – A Situação e uma Nova Perspectiva* (Barros; Valentim; Melo, 2005). Segundo Severino (2006, p. 10), essa comissão era composta por diversos integrantes e nenhum deles pertencia à área de Ciências Humanas, para o pesquisador isso era “sintomático reflexo do pouco espaço que esta área ocupa na tomada de decisões relacionadas à pós-

graduação”, revelando embates entre os agentes do campo. Esse documento originou o “Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-Graduação Senso Estrito em Nível de Mestrado” proposto pela Diretoria Colegiada e aprovado pelo Conselho Superior da CAPES, regulamentando essa modalidade de curso, denominado profissionalizante na época. O documento vigorou até 1998, quando foi revogado por outra Portaria, que reorganizava e trazia novas orientações mais específicas acerca dos requisitos para as propostas de MP. Para Fischer (2010, p. 356), por meio desses documentos, pela primeira vez “o Ministério de Educação chama diretamente a si, como poder executivo, a decisão sobre a oferta e a regulação de mestrados profissionais.”, como uma realocação de poderes e articulação entre campo político e acadêmico-científico. Segundo a autora, a profissionalização da pós-graduação estaria no bojo de uma reforma em todos os níveis de ensino no Brasil dos anos 1990 que incentivava a formação profissional (Fischer, 2010). Como a expressão de uma política de Estado, a profissionalização era necessária para o novo ciclo desenvolvimentista que o país vivenciava (Fischer, 2010). Os cursos profissionais seriam uma forma de baratear os gastos com a pós-graduação, visto que eles devem procurar o autofinanciamento e estabelecer parcerias com empresas, diminuindo o apoio financeiro da CAPES. Para Vicente e Gonçalves Neto (2020) o autofinanciamento da pós-graduação é uma forma de diminuir o papel do Estado na esfera produtiva e projetar uma governança híbrida entre público e privado, característico de um processo de globalização. Essas novas parcerias ampliaram as fronteiras do campo, que ficou mais aberto ao mercado de trabalho não acadêmico. Um mestrado alternativo, mais flexível, é coerente com essa perspectiva econômica.

Apesar de ser uma modalidade de pós-graduação pensada para “além da acadêmica”, a adesão ao MP se iniciou dentro do campo acadêmico-científico e seu sucesso dependia do apoio dos agentes desse campo. Ainda não havia sido constituído um corpo de pesquisadores engajados nessa luta, aos poucos a proposta foi ganhando adeptos que passaram a lutar em sua defesa, e como aponta Vicente e Gonçalves Neto (2020) na construção de uma identidade própria. A partir de 2005, a modalidade profissional, que era até então tratada de “forma tímida”, passou a ser vista como “ação estratégica de governo” e a CAPES investiu mais sistematicamente na indução e defesa desses cursos (Barros; Valentim; Melo, 2005, p. 130). Segundo Vicente (2019), essa busca “para fora da academia” era uma forma de atender à necessidade de formar um novo perfil profissional, adequado às transformações tecnológicas e

produtivas. Em março de 2005, foi promovido o Seminário *Para Além da Academia – a pós-graduação contribuindo para a sociedade*, tendo como foco a discussão sobre o MP.

Ao longo da primeira década dos anos 2000 a modalidade profissional se expandiu excepcionalmente (Silva, 2016), gerando uma espécie de reviravolta no campo. Os primeiros MP foram criados em 1999, na área de odontologia, em 2004, havia, no SNPG, 119 cursos e, em 2009, esse número era um pouco mais que o dobro, com 243 cursos de MP (Brasil, 2010, 2011). Com a expansão dos MP, foram publicadas Portarias Normativas regulamentando-os e garantindo a igualdade de direitos de mestres acadêmicos e profissionais. Em 2017, foi lançado o Doutorado Profissional (DP), validando o poder que essa modalidade passou a ter no campo. Corroborando esse crescimento, em 2022 havia no SNPG, segundo a Plataforma Sucupira, 855 cursos de MP e 58 de DP em todas as áreas do conhecimento, exceto em Serviço Social, correspondendo a 18,9% dos cursos de mestrado e 2,3% dos doutorados. Com o tempo, foram realizadas diversas pesquisas sobre o tema (Barata, 2006, 2020; Barros; Valentim; Melo, 2005; Fischer, 2003; número especial da RBPG, 2005, v.2, n.4; Tavares; Mari; Bianchetti, 2021; Rebeque; Ostermann; Viseu, 2017; Vicente; Gonçalves Neto 2019; Virmond, 2002), o que mostra que essa modalidade foi ganhando espaço e legitimidade no campo acadêmico-científico.

Segundo Bourdieu (1989b), a novidade revolucionária traz à tona as regras do campo, ela obriga os críticos a explicitar e explicar os pressupostos tácitos da visão de mundo do campo, da ordem simbólica defendida. No sentido de marcar as distinções, ao longo dos anos foram publicados diversos documentos e artigos esclarecendo as diferenças entre as duas modalidades de pós-graduação (André, 2017; Barros; Valentim; Melo, 2005; Moreira; Nardi, 2009; Quelhas; Filho; França, 2005; Romão; Mafra, 2016; Silveira; Pinto, 2005; Virmond, 2002). Ao delimitar as diferenças, revelava-se os pressupostos dos cursos acadêmicos que até então eram implícitos. A ruptura com a ordem simbólica instalou uma oposição entre o que é acadêmico e o que é profissional, segundo Bourdieu (1989b) podemos entender que as falhas apontadas pelos críticos tinham por princípio a diferença entre o novo, modalidade profissional, e o antigo (modalidade acadêmica).

A avaliação dos MP também explicitou e alterou as regras tácitas do campo. Embora implementado em 1995, o MP foi, até 2007, avaliado nos mesmos moldes do mestrado acadêmico (Verhine; Dantas, 2009). Na avaliação do trienal de 2001-2003, efetuada em 2004,

ainda permaneciam muitos problemas relacionados à avaliação dos cursos profissionais (Barros; Valentim; Melo, 2005). Para Menandro (2010, p. 370, grifo do autor), os MP “não precisam estar submetidos a jogar com as mesmas regras, o que inviabiliza a avaliação meramente comparativa.”. Ressaltando que novas regras precisavam ser criadas para atender a essa nova ordem. Em 2007, foi criada uma ficha de avaliação própria para os MP e, em 2015, passou-se a usar uma ficha única para ambos os cursos, numa busca de padronizar as duas modalidades.

A resposta do campo acadêmico-científico à imposição de uma nova modalidade de pós-graduação foi “com poucas exceções, de perplexidade: algumas áreas permaneceram reticentes; outras, francamente hostis” (Spagnolo, 2005, p. 5). A área de Educação foi uma das que se declarou explicitamente contra a efetivação do MP. Para a área, a modalidade profissional era de segunda categoria e inadequada, houve uma reação bastante negativa à criação desses cursos (Hostins, 2006). Foram realizadas diversas discussões no âmbito da ANPED denunciando o autoritarismo que impôs uma nova modalidade de mestrado, supostamente capaz de substituir o já existente mestrado acadêmico. Numa revolução simbólica, quando a ordem simbólica está em disputa, defende-se a crença de que “a grande pintura é a do presente” (Bourdieu, 1989b, p. 276), afastando a ideia revolucionária, semelhante ao que fez a área de Educação ao defender que “o modelo privilegiado da pós-graduação em educação é o acadêmico” (ANPED, 2004, p. 199). A novidade, de acordo com Bourdieu, causa indignação e leva a questionar: “Quem ele pensa que é? Quer ser chefe de escola enquanto não conhece nem sequer seu ofício!”, como ocorreu com Manet no campo artístico (Bourdieu, 2014, p. 131). De modo semelhante, para Menandro (2010, p. 369), a reação negativa da comunidade acadêmico-científica ao MP é uma espécie de neofobia, como se os cursos acadêmicos “dissessem ao inesperado intruso: Mestrado Profissional, você sabe com quem está falando?”.

Entretanto, esse movimento de resistência foi abalado pela forte indução da CAPES aos cursos profissionais e pelo crescente fortalecimento dessa iniciativa por outras áreas do conhecimento. O MP foi alvo de muitas discussões no Conselho Superior e no CTC da CAPES, no intuito de discutir sua imposição e converter aqueles resistentes à mudança. A área de Educação foi pressionada a adequar-se e implementar essa modalidade de curso, criando o primeiro MP em 2009 (Hostins, 2006). Outras áreas também resistiram e questionaram a imposição dos MP, não apenas a Educação. Segundo Barata (2006, p. 268), a portaria que institucionalizou o MP “provocou verdadeira cisão entre os docentes de pós-graduação do

país”, uma disputa na qual de um lado estavam os pesquisadores das áreas aplicadas que viam a proposta como uma inovação positiva e do outro os pesquisadores das áreas básicas que, receosos, acreditavam que essa modalidade descaracterizaria o mestrado.

Essa forte indução da CAPES aos cursos profissionais estava atrelada a um novo interesse em jogo no campo acadêmico-científico a partir dos anos 2000: a formação de professores para a educação básica. O interesse no jogo do campo é uma das propriedades levantadas por Bourdieu (1983a). O termo interesse tem o sentido de “estar interessado”, de “isso que importa para mim”, envolve a vontade de jogar o jogo, uma *libido*, uma paixão que faz o agente acreditar e investir nesse espaço (Bourdieu, 2021, p. 118). A existência de um campo está relacionada à “existência de alvos que estão em jogo e de interesses específicos”, os agentes dotados do *habitus* do campo investem tempo, dinheiro e trabalho no jogo (Bourdieu, 1990, p. 127). O interesse é, ao mesmo tempo, a condição e o produto de funcionamento de um campo, na medida em que, estimula os agentes, os faz concorrer, rivalizar e lutar pelo campo (Bourdieu, 1990).

Nesse sentido, a formação de professores passou a ser um dos interesses do campo acadêmico-científico, inaugurando um novo capítulo neste campo. No texto do V PNPG 2005-2010, a “qualificação dos professores da Educação Básica” (Brasil, 2004b, p. 48) seria uma das vertentes responsáveis pela expansão do SNPG naquele período. Em 2007, a CAPES assumiu oficialmente essa função: a de fomentar e induzir a formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Com essa nova missão, a agência passou a se auto identificar como “a nova CAPES” (Costa; Duran, 2012). Em 2009, se instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Além disso, na mesma época, a CAPES assumiu as funções da Universidade Aberta do Brasil (UAB) investindo na educação a distância. A agência se reestruturou administrativamente com a criação de novas diretorias específicas para a formação de professores e assistência à educação básica. Como uma estratégia de governo, foi criado o Conselho Técnico Científico da Educação Básica (CTC-EB) e duas diretorias: a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB/CAPES) e a Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPES) (Scheibe, 2011). Esperava-se da CAPES, juntamente com o Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Conselho Nacional de Educação (CNE) e as secretarias do MEC a regulação e implementação de políticas voltadas à valorização e formação de professores (Scheibe, 2011). Por solicitação do MEC coube ao CTC-EB discutir a criação de um Sistema Nacional de Formação de Professores, missão dedicada

pelo Conselho no decorrer de 2008. No ano seguinte, foi definida uma Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, com diretrizes para essa formação e responsabilizando a CAPES pelo fomento aos programas (Scheibe, 2011). Após esse decreto, o CTC-EB se organizou em comitês para elaborar propostas e tomar as providências. Com a Nova CAPES foram implementados diversos programas de formação e aprimoramento da qualidade da Educação Básica com vistas à construção de um sistema nacional de formação de professores, como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e outros (Brasil, 2015; Scheibe, 2011).

Além desses programas, foi implementada a formação de profissionais do magistério em nível de pós-graduação com cursos de MP para professores em rede nacional. Como vimos anteriormente, a área de Educação resistiu fortemente à implementação de MP, tendo criado o primeiro MP na área apenas em 2009, por outro lado, a área de Ensino – que até 2010 era denominada Ensino de Ciências e Matemática – apoiou essa política e aderiu amplamente aos MP para professores desde os anos 2000. Segundo Tavares, Mari e Bianchetti (2021), esses MP seriam uma forma de resolver as numerosas demandas de melhoria da educação básica. A expectativa era que essa nova modalidade de curso pudesse diminuir a distância entre o conhecimento teórico produzido nas universidades e a prática docente executada na Educação Básica (Tavares; Mari; Bianchetti, 2021).

No sentido de ampliar a oferta de cursos profissionais, em 2011, a CAPES criou um projeto: o Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (PROEB). O PROEB oferece MP em rede nacional e à distância aos professores em exercício na rede pública de educação básica, visando melhorar a qualidade do ensino nas escolas. Diferentemente dos MP para formação docente vinculados às áreas de Educação e Ensino, os cursos do PROEB são vinculados às suas áreas básicas, por exemplo, o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT) está vinculado à área de Matemática/ Probabilidade e Estatística, o Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física – PROFFIS ou MNPEF – está vinculado à área de Astronomia/Física e assim por diante. Essa desvinculação dos MP para professores das áreas especializadas para isso – Educação e Ensino – é alvo de críticas entre pesquisadores (Farias; Vilela, 2017; Rebeque, 2017). O apoio da CAPES se concretizou na concessão de bolsas e fomento, até os dias atuais, aos cursos do PROEB, nas modalidades presencial e à distância, no âmbito do Sistema UAB. Atualmente, em

2022, estão em vigência 12 cursos do PROEB que oferecem mais de 2 mil vagas anuais em todas as regiões do país. O PROEB está contemplado no VI PNPG 2011- 2020 e no PNE, que determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional entre 2014 e 2024. Em específico na Meta 15 que propõe estratégias para garantir o andamento da política nacional de formação dos profissionais da educação e a Meta 16 que visa formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica até o fim da vigência do PNE (Brasil, 2015).

Na nossa interpretação, essa articulação da CAPES com a Educação Básica mostra um ajuste entre as políticas da CAPES, no campo acadêmico-científico, e os interesses políticos expressos no PNE, revelando certa dependência da agência em relação ao campo político e educacional ao ampliar suas funções para atender demandas externas. O que indica um baixo poder de refração, de retradução da pressão externa, como explica Bourdieu (2004b, p. 22) “a heteronomia de um campo manifesta-se, essencialmente, pelo fato de que os problemas exteriores, em especial os problemas políticos, aí se exprimem diretamente”.

Guimarães (2007), numa publicação sobre o *Seminário de comemoração do 55º aniversário da CAPES*, em 2006, já apontava para uma futura reforma da pós-graduação com o aumento de pesquisas realizadas fora do SNPG. Se até os anos 2000 o desenvolvimento da pesquisa estava atrelado à expansão do sistema de pós-graduação, concentrado nas universidades (academia), nos anos seguintes a pesquisa se adequaria às demandas externas da universidade, voltadas ao mercado de trabalho. Como vimos, essa expansão “para fora” da universidade se deu pelo investimento nos cursos profissionais, em específico para formar professores. Nesse sentido, parece estar em curso, desde os anos 2000 e mais fortemente a partir de 2010, uma revolução que reestrutura o campo acadêmico-científico para uma nova configuração mais próxima de um campo profissional-científico.

Essa descrição dos acontecimentos revela que há uma disputa em torno dos cursos profissionais, que foi lentamente tomando forma no campo acadêmico-científico, como uma revolução simbólica, gerando uma oposição entre os resistentes e defensores à proposta e alterando a configuração do campo. Podemos afirmar, de forma assertiva, que os cursos profissionais vieram para ficar e se instalaram em todas as áreas, exceto em Serviço Social, do campo acadêmico-científico. Segundo Bourdieu (2014, p. 122), uma revolução simbólica “desarranja estruturas cognitivas e às vezes, em certa medida, estruturas sociais”, quando bem-

sucedida ela “impõe novas estruturas cognitivas que pelo fato de se generalizarem, de se difundirem, de habitarem o conjunto num universo social dos sujeitos que percebem tornam-se imperceptíveis.” A difusão dessa nova ordem simbólica impactou até mesmo a área de Educação, que sempre se mostrou resistente, e está cada vez mais propensa a se adequar à nova ordem do campo.

Acreditamos que os cursos profissionais de mestrado e doutorado são a grande aposta de um novo interesse em jogo no campo acadêmico-científico, pois reúnem: i) a educação a distância, diminuindo – em teoria – as históricas desigualdades regionais na pós-graduação; ii) uma formação para o mercado de trabalho não acadêmico, em consonância com as mudanças estruturais que o campo acadêmico-científico vem sofrendo na década presente; iii) o autofinanciamento, reduzindo os gastos do Estado com a educação superior e com a educação básica; além de ser um elemento facilitador da relação entre universidade-escola-sociedade e permitir a inserção social, aspecto bastante exigido do campo na Avaliação. A modalidade profissional parece ser aquela mais adequada à nova ordem simbólica do campo, de uma pós-graduação “4.0” moderna, eficiente, tecnológica, inovadora e alinhada ao mundo do trabalho.

4 Considerações finais

Neste artigo, por meio de uma socioanálise, caracterizamos o processo histórico de gênese e estruturação do campo acadêmico-científico no Brasil, identificando suas propriedades, e analisamos uma possível uma revolução simbólica que ocorreu nesse espaço. De modo sucinto, notamos que a gênese desse campo resultou de uma necessidade, política e científica, de criar um espaço para a pesquisa nacional se desenvolver no país. Nesse contexto, a CAPES teve um papel protagonista e se estabeleceu como um poderoso agente, ocupando uma posição de destaque e moldando a estrutura do campo acadêmico-científico. Os cursos de mestrado e doutorado se tornaram espaços privilegiados de formação de uma elite docente, técnica e científica que incorpora o *habitus* do campo. Esse *habitus* se manifesta na prática dos agentes que engajados, “vestem a camisa”, defendem e jogam esse jogo. O campo, como um lugar estratégico, 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* do campo acadêmico-científico se materializa nos PNPG, que refletem o projeto nacional para a pesquisa

e para a pós-graduação e imprimem as regras defendidas nesse jogo. A avaliação do SNPG 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 à 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”.

Notamos ainda que o surgimento de uma nova modalidade de pós-graduação, o MP, provocou profundas transformações no campo, como uma espécie de revolução da ordem simbólica. Com isso 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. Desse modo, parece estar em curso no campo acadêmico-científico uma revolução que reestrutura sua configuração para algo mais próximo de um campo profissional-científico.

Apesar dessa caracterização histórica e relacional de algumas das propriedades do campo, esta é uma pesquisa inicial e parte de uma pesquisa maior, são necessárias outras pesquisas para uma análise mais robusta desse campo, tais como: mapear estatisticamente a distribuição de capitais e determinar o capital específico do campo; relacionar a origem social dos agentes com suas posições e o *habitus* do campo; compreender a relação entre o campo em estudo com o campo do poder e com outros campos etc. Além disso, reiteramos os desafios científicos de mobilizar esse conceito difícil e pouco explorado empiricamente e esperamos ter contribuído para esse desafio explorando a socioanálise do campo acadêmico-científico brasileiro.

Referências

- ALMEIDA, K. N. C. **A pós-graduação no Brasil: história de uma tradição inventada.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.
- ALVES, M. F.; OLIVEIRA, J. F. 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, M. Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 823-841, 2017.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). Documento - V Plano Nacional de Pós-Graduação: subsídios apresentados pela ANPED. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 198-202, 2004.

ARRUDA, M. A. N. A nova política de Pós-Graduação no Brasil. **Tempo Social Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 219-229, 1999.

AZEVEDO, M. L. N.; OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M. 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, 2016.

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

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

BARATA, R. B. Avanços e desafios do mestrado profissionalizante. In: LEAL, M. C.; FREITAS, C. M. (orgs.). **Cenários possíveis: experiências e desafios do mestrado profissional na saúde coletiva**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 267-282.

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

BARROS, E. C.; VALENTIM, M. C.; MELO, M. A. A. 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.

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

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

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

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983b. p. 122-155.

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

BOURDIEU, P. A institucionalização da anomia. *In*: BOURDIEU, P. **O Poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989b. p. 255-280.

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

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

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

BOURDIEU, P. O campo intelectual: um mundo à parte. *In*: BOURDIEU, P. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004c. p. 169-180.

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

BOURDIEU P. Sèminaires sur le concept de champ, 1972-1975. **Actes de la recherche en Sciences Sociales**, [s. l.], v. 200, p. 4-37, 2013a.

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

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

BOURDIEU, P. **homo academicus**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2017.

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

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

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. The Logic of Fields. *In*: BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **An Invitation to Reflexive Sociology**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992. p. 94-115.

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

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). CAPES 60 anos. **Revista comemorativa**, Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

CABRAL, T. L. O. *et al.* A CAPES e suas sete décadas. Trajetória da pós-graduação stricto sensu no Brasil. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, Brasília, DF, v. 16, n. 26, p. 2358-2332, 2020.

CATANI, A. M.; HEY, A. P. O impacto da avaliação no desenvolvimento e na reconfiguração do campo universitário brasileiro. *In*: OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M.; FERREIRA, N. S. C. (org.) **Pós-graduação e avaliação: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional**. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 53-80.

COCK, J. C. A. N. *et al.* Operando com conceitos de Bourdieu: produtividade em pesquisa e hierarquias acadêmicas no campo da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e178938, 2018.

COSTA, C. J.; DURAN, M. R. C. A Política Nacional de Formação de Professores entre 2005 e 2010: a nova CAPES e o Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v. 9, n. 16, p. 263-313, 2012.

CURY, C. R. J. A pós-graduação no Brasil: itinerários e desafios. **Movimento - Revista de Educação**, Niterói, v. 7, n. 14, p. 40-65, 2020.

DIAS SOBRINHO, J.; BRITO, M. R. F. La educación Superior en Brasil: principales tendencias y desafíos. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 487-507, 2008.

FARIAS, J. V.; VILELA, D. S. O curso de mestrado profissional em matemática em rede nacional à luz da teoria de Bourdieu: tensões entre matemática acadêmica e matemática escolar. **Revista de Educação PUC**, Campinas, v. 22, n. 1, 2017.

FERNANDES, M. C. S. G. Reflexões sobre a produção do conhecimento no campo acadêmico-científico: illusio e meritocracia. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 13, n. 3, p. 921-937, 2019.

FERREIRA, A. L. P. **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, 2014.

FERREIRA, M. M.; MOREIRA, R. L. (orgs.). **CAPES, 50 anos - Depoimentos ao CPDOC/FGV**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002.

FISCHER, T. Documento - Sobre Maestria, Profissionalização e Artesanato Intelectual. **Revista De Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 14, n. 2, p. 353-164, 2010.

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

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

FONSECA, M.; OLIVEIRA, J. F. A avaliação da pós-graduação e o seu impacto no trabalho acadêmico dos professores brasileiros. In: OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M.; FERREIRA, N. S. C. (Orgs.) **Pós-graduação e avaliação: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional**. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 109-132.

GARCIA, R.; RISSI, M. Gestão e avaliação da pós-graduação: um estudo Bibliométrico. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 17, n. 38, p. 1-21, 2021.

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

GOUVEA, F. C. F. A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da CAPES (1951-1961). **Revista Brasileira de Pós-graduação**, Brasília, DF, v. 9, n. 17, p. 373-397, 2012.

GRENFELL, M. 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.

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

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

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

LIEVORE, C.; PICININ, C. T.; PILATTI, L. A. 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, v. 25, n. 94, p. 207-237, 2017.

MAGALHÃES, A. M. S.; REAL, G. C. M. Situando os debates sobre a avaliação da pós-graduação: os estudos do campo pelo campo. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 46, p. 131-148, 2018.

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

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

MOREIRA, M. L.; VELHO, L. 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, v. 13, n. 3, p. 625-645, 2008.

OLIVEIRA, J. F.; AZEVEDO, M. L. N. Programas de pós-graduação e produção do conhecimento no Brasil: panorama, desafios e perspectivas. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 45, n. 3, p. 599-620, 2020.

OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M. A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceitos, atores, estratégias e ações. In: OLIVEIRA, J. F. (Org.). **O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

QUELHAS, O. L. G.; FILHO, J. R. F.; FRANÇA, S. L. B. 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.

REBEQUE, P. V. **Políticas públicas de formação continuada de professores: investigações sobre o Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física**. 2017. Tese (Doutorado em Ensino de Física) – Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

REBEQUE, P. V.; OSTERMANN, F.; VISEU, S. 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, v. 10, n. 2, p. 1-21, 2017.

ROMÃO, J. E.; MAFRA, J. F. Mestrado profissional Crônica de uma Morte Anunciada. **Plurais Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 10- 23, 2016.

SCHEIBE, L. O conselho técnico-científico da Educação Básica da CAPES e a formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 14, p. 812-825, 2011.

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

SGUISSARDI, V. A avaliação defensiva no “Modelo CAPES de Avaliação”: é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? In:

BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. (Orgs.). **Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 133-176.

SILVA JÚNIOR, J. R.; KATO, F. B. G.; FERREIRA, L. R. O papel da CAPES e do CNPq após a reforma do Estado brasileiro: Indução de pesquisa e da produção de conhecimento. *In*: ALMEIDA, M. L. P.; CATANI, A. M. (Orgs.). **Educação superior ibero-americana: uma análise para além das perspectivas mercadológicas da produção de conhecimento**. Buenos Aires: CLACSO, 2015. p. 236-255. v. 1.

SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. Reconfiguração da educação superior no Brasil e redefinição das esferas pública e privada nos anos 90. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, 1999.

SILVA, P. A. 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, 2016.

SILVEIRA, V. O.; PINTO, F. C. S. Reflexões necessárias sobre o mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v. 2, n. 4, p. 38-47, 2005.

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

TAVARES, P D. V. B.; MARI, C. L.; BIANCHETTI, L. Programas profissionais de pós-graduação: História, objetivos e tendências. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 29, n. 18, 2021.

TREVISAN, A. L.; DEVECHI, C. P. V.; DIAS, E. D. Avaliação da avaliação da pós-graduação em educação do Brasil: quanta verdade é suportável? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 373-392, 2013.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V. Reflexões sobre o sistema de avaliação da CAPES a partir do V Plano Nacional de Pós-Graduação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 18, n. 37, p. 295-310, 2009.

VICENTE, J. P. A.; GONÇALVES NETO, W. Mestrado profissional brasileiro: em busca da institucionalização plena. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 24, 2020.

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

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

WOHLIN, C. Guidelines for snowballing in systematic literature studies and a replication in software engineering. *In*: The International Conference On Evaluation And Assessment In

Software Engineering - Ease '14. 18. [s.l.]. **Proceedings** [...]. [S. l.]: ACM Press, 2014. p. 1-10.