

CONSENSOS E DISSENSOS NO CAMPO CIENTÍFICO DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS ENTRE 2003-2012

Consensus And Dissensitives In The Scientific Field Of Education In Science Between 2003-2012

Resumo

Esta pesquisa tem por objetivo identificar dissensos e consensos do campo de Educação em Ciências (EeC) a partir das normativas e documentos da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Buscou-se compreender quais foram os principais objetos de luta do campo entre 2003-2012, a fim de contribuir para a área através da reflexão fundamentada sobre este período histórico, colaborando com a busca de soluções para dilemas ainda não resolvidos. Através de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de análise documental e metodologia de Análise de Conteúdo, destacou-se falas e momentos importantes referentes as lutas travadas no campo. Como resultados, verificou-se que existiu interferências externas que comprometeram a autonomia do campo e seu processo histórico de constituição. As forças internas perderam espaço para as forças institucionais, principalmente da CAPES, que impôs políticas que alteraram o funcionamento do campo.

Palavras chave: campo científico, educação em ciências, área de ensino, consenso, dissenso.

Abstract Arial 14 alinhado à esquerda, negrito, 18pt antes 6pt depois, espaço simples

This research aims to identify dissent and consensus of the field of Education in Sciences (EiS) from the norms and documents of the Brazilian Association of Research in Education in Sciences (ABRAPEC) and Coordination of Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). It was sought to understand what were the main objects of struggle in the countryside between 2003-2012, in order to contribute to the area through a reasoned reflection on this historical period, collaborating with the search for solutions to dilemmas still unresolved. Through qualitative research, carried out through documentary analysis and content analysis methodology, important speeches and moments referring to the struggles fought in the field were highlighted. As results, it was verified that there were external interferences that compromised the autonomy of the field and its historical process of constitution. The internal forces lost space for the institutional forces, mainly of the CAPES, that imposed policies that changed the operation of the field.

Key words: Scientific field, science education, area of education, consensus, dissent.

INTRODUÇÃO

Este estudo é parte de uma tese concluída em 2016 onde uma das temáticas estudadas era a busca da compreensão epistemológica da constituição do campo científico de Educação em Ciências. Ancorados na teoria de Pierre Bourdieu (1976, 1983, 1988, 1994, 2001, 2004, 2011, 2013) a respeito do campo científico, este artigo focará na compreensão dos dissensos¹ e consensos² do campo científico de Educação em Ciências, também denominado de Área de Ensino.

A partir das inúmeras publicações de Bourdieu, considera-se campo científico o lugar onde ocorrem as lutas pelo monopólio da representação científica do real, arbitrada e legitimada pelos pesquisadores e onde estão inseridos os agentes que produzem, reproduzem ou difundem a ciência. É um meio social como outro qualquer, autônomo, com características específicas, porém que sofre influências do microcosmo e do macrocosmo. No campo, o sujeito da ciência não é um sujeito singular e sim um sujeito coletivo e histórico, que constrói o fato científico de forma regulada e competitiva. A especificidade do campo científico é que a quantidade de história acumulada é importante para a conservação do conhecimento e a concentração do poder.

Uma característica chave na concepção de campo proposta por Bourdieu e que o diferencia dos demais modelos de organização social dos agentes da ciência propostos por outros pensadores é o reconhecimento de que não existe espaço social totalmente harmônico, sem conflitos por poder, legitimidade e reconhecimento.

O princípio do movimento perpétuo do campo são as tensões produzidas por sua estrutura constituinte, na luta por posição, reprodução ou transformação dessa estrutura, gerando ação e reação em uma coexistência antagonista. O antagonismo garante a estrutura do campo e mantém sua existência.

Para o teórico o campo científico é um campo de forças e de lutas. Em meio a lutas, pode ocorrer resistência às pressões do campo e busca da conservação ou disposição a mudanças e transformações. Isso ocorre em virtude das disposições adquiridas, pois as disputas são travadas sempre no sentido da articulação entre as leis sociais impostas e os interesses que definirão os objetos a serem estudados pelo campo. A luta permanente de todos contra todos gera uma ordem: de um lado, o reconhecimento de apostas comuns e, de outro, os concorrentes situados no mesmo ponto estabelecem os limites guiados pela concorrência e julgados pelos membros de posições mais avançadas.

Os embates fazem com que o campo permaneça em constante estado de ebulição. As disputas entre os pares-concorrentes por poder fazem o campo avançar e a busca por superação, a concorrência e a desigualdade de forças geram colaboração e ações conjuntas. As diferenças individuais contribuem para a construção do capital científico coletivo do campo e o alto grau de competição estimula o aumento da produtividade das instituições e dos cientistas que dela fazem parte.

OBJETIVO

Reconhecer os principais consensos e dissensos do campo de Educação em Ciências ocorridos entre 2003-2012 a partir das normativas e documentos da Associação Brasileira de Pesquisa

¹ **Dissenso:** Desacordo, discordância entre duas ou mais pessoas sobre uma questão em particular. Falta de acordo, de senso sobre algo. Disponível em : <http://queconceito.com.br/dissenso> . Acesso em: 16 jan. 2017.

² **Consenso:** Acordo, anuência, consentimento, conformidade de opiniões, ideias, sentimentos ou impressões. Disponível em: <https://www.significados.com.br/consenso/> Acesso em: 16 jan. 2017.

em Educação em Ciências (ABRAPEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa. A análise feita documentalmente se sustenta teoricamente por meio dos estudos de Lawrence Bardin (2011), e as contribuições dos estudos de Bauer & Gaskell (2004) e Franco (2012) e a metodologia de Análise de Conteúdo. A versão de Análise de Conteúdo adotada não é a clássica, mas sua versão atualizada pela própria Bardin (2011).

O objeto de estudo da Análise de Conteúdo é a linguagem, considerando seu significado (suas características definidoras e seu *corpus* de significação) e seu sentido (suas representações pessoais e sociais) a fim de produzir inferências. A inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada da descrição para a interpretação. Priorizar o conteúdo explícito das informações coletadas não significa descartar o conteúdo oculto e sim buscar através do tratamento lógico dos dados os indícios em forma de evidências. É importante extrapolar o conteúdo manifesto por meio da valorização do contexto social e histórico da *práxis* de seus produtores (Franco, 2012). A metodologia foi desenvolvida conforme Bardin (2011) em três etapas distintas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

PRÉ-ANÁLISE

Consistiu na coleta de dados contextuais e temporais, que foram registrados por meio da coleta de palavras, de parágrafos ou por meio de qualquer mensagem textual ou simbólica encontrada nos documentos analisados.

Utilizamos para a coleta de dados documentos constantes no site da ABRAPEC e da CAPES sobre a Área de Conhecimento Ensino. Foram coletados os seguintes documentos: Estatuto da ABRAPEC (2005); Documento de Área 2009 (2009); Documento da Área de Ensino de Ciências e Matemática: Triênio (2009); IV Conferência Regional Sudeste de Ciência Tecnologia e Inovação (2010); Relatório de Avaliação 2007 – 2009, Trienal 2010 – Área de Ensino de Ciências e Matemática (2010); Comunicado nº 01/2011 – Área de Ensino. (2011); Comunicado nº 002/2011 – Área de Ensino. (2011); Comunicado nº 003/2011 – Área de Ensino. (2011); Relatório da Reunião Inicial de Estruturação da Área de Ensino (2011); Relatório do Seminário de Acompanhamento dos Programas de Pós-graduação em Ensino (2011); Comunicado nº 001/2012 – Área de Ensino: Orientações para novos APCNS - 2012. (2011); Boletim Eletrônico da ESBEM (2011).

Os documentos da ABRAPEC e da CAPES tiveram suas informações compiladas e organizadas de maneira descritiva em um banco de dados.

EXPLORAÇÃO DO MATERIAL

Os dados foram analisados a partir de inferências. Buscou-se apresentar os resultados e, paralelamente, responder às questões a partir da teoria bourdieusiana sobre campo científico.

TRATAMENTO DOS RESULTADOS, INFERÊNCIA E INTERPRETAÇÃO

Realizou-se a leitura e análise dos documentos de domínio público constantes no site da ABRAPEC e da CAPES sobre o campo científico de EeC. Após a análise dos dados buscou-se responder as inferências a seguir, destacando os objetos de luta.

Quais são os principais dissensos que envolveram os membros do campo na década estudada?

O surgimento dos mestrados profissionais foi objeto de muitas disputas. O reconhecimento de que os Mestrados Profissionais não seriam variações ou adaptações dos Mestrados Acadêmicos já existentes foi muito discutida.

Se os primeiros produzem conhecimento e formam pesquisadores e professores que irão contribuir para a Educação Básica e Superior, aportando a reflexão acadêmica e caminhos para atingir a qualidade, os mestrados profissionais procuram comunicar esse conhecimento e cotejá-lo com o conhecimento produzido por professores e alunos no dia-a-dia das escolas de Educação Básica existentes nas diversas regiões, nas disciplinas de ciências naturais e exatas como: Física, Química, Biologia, Matemática e outras afins (CAPES, 2010, p.3).

A validação científica do conhecimento produzido de forma aplicada, gerando produtos, processos e metodologias educacionais direcionadas ao ensino de ciências foi objeto de luta por espaço e legitimação no campo. Além disso, o fato de esse tipo de formação ser direcionada preferencialmente a professores da educação básica faz com que a prática recorrente de formação docente focada em “treinamento” de professores seja substituída pela formação de professores pesquisadores.

[...] muitos dos cursos destinados a professores, além de não tangenciar os conteúdos específicos e sua didática, são ministrados na base do senso comum, sem fundamentação em referenciais teórico e metodológicos já consolidados em nível internacional e nacional pela pesquisa acadêmica nesta área. Os mestrados profissionais têm feito diferença nesta questão tendo em vista que têm procurado fundamentar suas ações considerando os avanços da pesquisa na área (CAPES, 2010, p.28).

A necessidade de um “produto final” para aplicação em espaços formais e não-formais de ensino geraram disputas que, algumas vezes, foram justificadas com argumentos como o de priorização da racionalidade técnica e prática em detrimento da racionalidade científica. O crescimento do número de cursos de mestrados profissionais e a avaliação dos mesmos foi objeto de destaque.

No entanto, outro cenário, bem menos desejável, poderia se apresentar: o crescimento pouco controlado dos mestrados profissionais, com a perda de referências na avaliação do processo de formação e, sobretudo, com o esvaziamento do rigor e da qualidade com os quais atualmente são avaliadas as pesquisas e seus resultados, sobretudo no mestrado acadêmico. Seria uma infeliz iniciação à pesquisa para nossos pós-graduandos (VILLANI e MATTOS, 2001, p.8).

As discussões giraram em torno: i) dos critérios de avaliação dos Mestrados Profissionais (MP); ii) do financiamento aos programas de MP; iii) do apoio institucional aos MP; iv) do produto do MP; v) da necessidade de bolsas para professores da rede pública; vi) do MP de Ensino na Saúde; vii) a questão do aluno com vínculo empregatício; viii) do MP em

Ciências e Matemática; ix) do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT); x) além das relações entre mestrado profissional e mestrado acadêmico.

Outro objeto de luta no campo científico de EeC foi a mudança da Área. No ano de 2011 foi extinta a área 46 (Ensino de Ciência e Matemática) e criada a área Ensino. A possibilidade de agregar cursos ao campo dedicado somente ao Ensino de Ciências e Matemática, ou seja, campos correlatos como a Educação em Saúde; Ensino de Engenharia e Tecnologias; Ensino de Humanidades, Linguagens e Ciências Sociais gerou discussões e disputas. Sobre a manutenção ou modificação da Área não havia um consenso, mas buscava-se internamente uma alternativa que fosse construída de forma autônoma entre os pares, o que não ocorreu.

Certamente não podemos estar satisfeitos pelo modo como tal mudança foi encaminhada e realizada: no mínimo faltou sensibilidade e competência, por parte da direção da CAPES, para lidar com as previsíveis resistências das pós-graduações vinculadas à área 46. [...] A extinção dessa estrutura somente poderia ser vista como um ataque, exigindo muito diálogo para superar o impasse. Dialogo que de fato não existiu.

[...] Entretanto, seria fundamental que um diálogo mais frequente e produtivo se estabeleça entre a direção da CAPES e a comunidade de pesquisadores em Ensino de Ciências e Matemática, no sentido de que as soluções que forem implementadas satisfaçam a todas as partes (VILLANI e MATTOS, 2011, p.7-8. Grifo nosso).

Houve manifestação contrária às mudanças oriundas das sociedades científicas do campo.

03 de junho- Encontro das presidências das Sociedades Científicas com Diretoria de Avaliação da CAPES, Prof. Lívio Amaral

Diretor de Avaliação – Divisão de Avaliação da CAPES. [...] há necessidade de uma discussão conceitual acerca do entendimento de “Ensino de...” Essa discussão conceitual nos fornece elementos estruturais para a elaboração e compreensão da proposta. Foi nesse sentido que elaborou-se a proposta da grande área. Por quê? 1) atende a uma configuração atual do campo, que é muito diferente da que construiu a área 46 há dez anos com 5 cursos. 2) sabemos o quão importante foi passar pelo processo de construção de parâmetros de avaliação e que foi constitutivo. Na proposta de grande área, levou-se em consideração o fato que o Ensino de Ciências e Matemática se constituiu, amadureceu e pensou nos parâmetros de avaliação, seu desenho interno, propostas de avaliação profissional e acadêmica. E que todas as áreas tem direito de passar por isso, definir seus parâmetros, sem imposições. A grande área defenderia o direito deles. Porque pensamos em uma Grande área? [...] Num processo histórico foram construídos a identidade da área, com delineamento de atuação, definição de parâmetro de avaliação, de acompanhamento, de formação. Ao propor-se uma grande área de grandes fronteiras, corre-se o risco da transferência de um modelo; reconhecimento de valor e de parâmetros que não podem ser transferidos. Mas entendemos que na visão de vocês não é assim que vocês veem. Estar junto com outros cursos poderia ser prejudicial para eles, já que nossos parâmetros não se aplicam aos deles. O que não podemos deixar é destruir uma área já consolidada. A proposta de estar junto a outras áreas é importante no processo de oxigenação, mas, por outro lado, há de se preservar o que foi construído. [...], não deve-se roubar o direito dessas áreas

de ensino de... possam estabelecer seus processos constitutivos, seus próprios parâmetros, sem o risco de transferência de áreas tão distintas com o Ensino de Geografia, o Ensino de Direito ou Ensino de Engenharia. [...] Respeitar o que até aqui foi arduamente constituído pela CAPES e Comunidade é essencial. [...] A criação dessa nova estrutura não pode ser uma proposta que contraria os anseios desta comunidade. Percebe-se que uma grande área permite uma melhor distribuição do grande número de Programas de Ensino, considerando as diversidades e a complexa realidade atual e futura. (SBEM, 2011, p. 8).

13 de junho – Carta das Sociedades à presidência da CAPES

Considerando a construção histórica e a consolidação da área de Ensino de Ciências e Educação Matemática e as recentes decisões da CAPES, no que diz respeito à área de Ensino de Ciências e Matemática (ECM), as sociedades científicas e as coordenações dos programas de Pós-Graduação, abaixo assinados, expressam seu compromisso de colaborar produtivamente com a CAPES [...] e manifestam-se [...] que qualquer reorganização da área de Ensino de Ciências e Matemática seria decorrente de um amplo debate realizado pela comunidade de pesquisadores da área e liderado pela sua Coordenação, com tempo hábil e condições efetivas de trabalho;

- pela revisão da decisão que extingue a área de ECM, tendo em vista sua exitosa história de mais de 40 anos, bem como sua consolidação e crescimento sustentável no âmbito da CAPES nos últimos dez anos;
- pelo acolhimento da proposta encaminhada pelas sociedades científicas, com anuência dos coordenadores de programas de Pós-Graduação da área de ECM, na qual mantem-se a área de Ensino de Ciências e Matemática ao mesmo tempo em que criam-se outras áreas que permitam a emergência e consolidação de programas de ensino de outras disciplinas/áreas de conhecimento. (SBEM, 2011, p. 8).

Além disso, uma Coordenação Pró-Tempore foi instituída para dar prosseguimento às negociações com os Coordenadores dos PPGs e reestruturar a área nesse novo formato. Em um encontro com o Coordenador Pró-tempore da Área de Ensino da CAPES, Dr. Antônio Carlos Pavão (UFPE- da Área de Química) para tratar da extinção da Área 46 na CAPES as contradições e disputas tornaram-se latentes. Primeiramente o Coordenador buscou explicar sua indicação para o cargo, tentando convencer os pares de que também é parte do campo.

[...] o Prof. Dr. Antônio Carlos Pavão faz uso da palavra para sua apresentação, destacando, em minúcias, sua atuação no campo da divulgação científica, em especial no museu e no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), evitando tocar na questão central, mais preocupado em convencer que não é um “estranho no ninho” no que diz respeito à Ensino de Ciência e Matemática afirma que é contra a ideia da área de Ensino dentro da área de Educação. E que tem longa história dentro do CTC-EB com contribuições importantes. Ademais, reitera que assumiu a coordenação pró-tempore apenas com o intuito de contribuir e que sua indicação também fora surpresa para ele mesmo (MUNIZ, 2011 apud SBEM, 2011, p. 11).

Dando continuidade à mesma reunião, os embates e o antagonismo entre o posicionamento do representante do grupo (escolhido pela CAPES e não pelos pares) e os agentes do campo foram intensos, indicando a total ambivalência de interesses e pontos de vista entre os membros do microcosmo e o macrocosmo do campo científico.

Dá continuidade em sua fala, criticando a baixa publicação da área, em especial em revistas estrangeiras, e considera que o Ensino de Ciências e Matemática estar na grande área Interdisciplinar é um desprestígio para o Ensino de Ciências e Matemática. [...] O professor afirma de maneira equivocada que a nova área ainda não fora criada, e tampouco extinta a área 46 (quando o Prof. Cristiano Alberto Muniz o apresenta a Portaria 081 de 06 de junho. Ele afirma não ter conhecimento sobre isso, o que demonstra contradição). Afirma também que todos lidam com ensino, que isso não é exclusivo do Ensino de Ciências e Matemática. Os professores presentes reagiram veementes afirmando que podem todos os docentes trabalhar com ensino, mas a área Ensino de Ciências e Matemática é a única que tem o ensino como objeto privilegiado de investigação. [...] Diz não entender a separação de ensino e educação e que ambas devem, mesmo como área distintas, caminhar juntas. Considera que todas as áreas devem pontuar o ensino dentro da avaliação no Qualis. Não pretende desvalorizar a Área 46, mas prestigiá-la. Critica a produção da área de Ensino de Ciências e Matemática diante das mazelas em que se encontra o ensino brasileiro. Houve nesse momento forte reação, rejeitando fortemente tal visão simplista e ingênua atribuindo os problemas do sistema de ensino aos pesquisadores. O debate se alongou neste aspecto, quando o professor Antônio Carlos Pavão coloca-se radical e intransigente. Há, por parte dos presentes, uma cobrança que ele se posicione explicitamente: é nosso coordenador (mesmo que pró-tempore) e nos representa, buscando dialogar conosco, ou é representante da CAPES para impor mudanças “vindo de cima para baixo”? Há uma cobrança enfática dos presentes que o processo deva ser mais democrático, que nossas vozes têm de ser ouvidas e levadas em consideração. Ele pede não ser considerado como um estrangeiro na área [...] Não assume posição alguma diante dos presentes quanto a possibilidade de permanência da área Ensino de Ciências e Matemática, mesmo que tenhamos sido claros que queremos permanecer como área dentro da área Ensino de, que sejam garantidas nossas construções de parâmetro de avaliação de delimitações epistemológicas. Ele se limita a afirmar que mudanças dependerão de discussões a serem ainda travadas. O grupo presente reafirma a intenção de continuar contribuindo com a CAPES, mas que precisamos de um coordenador que encaminhe os desejos dos programas da área. Quanto a não quebra de regras em processo, foi colocado que a quebra já existe quando não foi respeitada a lista tríplice da área. A reunião é dada por concluída [...] O debate continuou fora do auditório, quando reafirmamos que nossa intenção é que seja respeitada e acatada a permanência da área Ensino de Ciências e Matemática, dentro da área Ensino de, e que temos que contar com um coordenador que de fato represente a área (MUNIZ, 2011 apud SBEM, 2011, p. 11).

O macrocosmo e suas influências no campo científico é outra temática presente nos documentos. A influência institucional da CAPES na área é justificada pela instituição através de seu presidente Jorge Almeida Guimarães (2011), que destaca a necessidade de que os PPGs busquem impactos sociais e econômicos no país e que por isso deveria "ensinar ciências quem faz ciência". A fim de atender a política de desenvolvimento da CAPES, criou-se a nova Área de Pós-graduação em Ensino, reunindo todos os programas de “Ensino de...”. A criação desta nova Área contempla, igualmente, as novas missões e objetivos da CAPES a partir de 2008, que resultou na criação de novas Diretorias.

Para a CAPES (nº01/2011), a nova Área de Ensino buscará: i) Adequar seu *Qualis*, aperfeiçoar e criar indicadores de modo a valorizar ações de impacto da produção da Área no Ensino e em suas políticas públicas; ii) Integrar pesquisadores de todas as áreas do

conhecimento no esforço de melhoria do ensino no país, reconhecendo seu papel enquanto educadores e considerando que a produção científica nas "áreas duras" tem rebatimentos significativos no ensino; iii) Consolidar a abrangência da Área para Ensino formal de todos os níveis e ampliar para ensino em espaços não formais; iv) Oferecer condições para avançar na qualificação da Área, inclusive garantindo bolsas para que mestrandos e doutorandos possam frequentar disciplinas e realizar estágios no exterior; v) Na questão organizacional, abrir a possibilidade da criação de câmaras para abrigar sub-áreas com suas especificidades; vi) Estabelecer interlocuções com todas as áreas do conhecimento, inclusive sugerindo a ampliação dos indicadores de avaliação da PG da CAPES para pontuar explicitamente ações de educação e divulgação científica; vii) Estabelecer mecanismos de interação e interlocução com o Conselho Técnico-Científico da Educação Básica (CTC-EB) de modo a ampliar programas de melhoria do ensino no país.

Crítérios de avaliação da Área de Ensino e de como diferenciar, por exemplo, Programas de Ensino de Ciências e Matemática e programas da Área de Saúde estavam na pauta das discussões dos membros do campo. A decisão sobre quais critérios utilizar para vincular periódicos à nova área também foi objeto de reflexão. Houve a proposta de constituição de câmaras para a Área de Ensino em que elas seriam integradas aos PPGs oriundos da antiga Área de Ensino de Ciências e Matemática. Foram propostas as seguintes Câmaras: i) Ensino de Ciências e Matemática; ii) Ensino na Saúde; iii) Ensino de Engenharia e Tecnologias; iv) Ensino de Humanidades, Linguagens e Ciências Sociais.

A qualificação da área é outro ponto de divergências. O campo, em virtude de ser muito recente como Área autônoma na CAPES, não possuía cursos avaliados com o nível 6 e 7 (até o ano de 2012). Uma das alternativas sugeridas pela CAPES seria atrair pesquisadores de elevada reputação acadêmica das áreas básicas para o campo de EeC. Porém, essa atração envolveria disputas entre os profissionais que se dedicam à ciência básica e à desvalorização naturalizada no meio científico dos pesquisadores dedicados a investigações sobre o ensino.

Quais são os principais consensos do campo de Educação em Ciências na década pesquisada?

Nos documentos analisados identificou-se que havia concordância sobre a importância dos seguintes temas: i) A avaliação de propostas de novos cursos de pós-graduação (APCN) serem submetidas aos coordenadores de área da CAPES e dos programas de ensino, cada um recebendo um APCN para analisar; ii) O Programa Ciência sem Fronteiras e o desenvolvimento e internacionalização das pesquisas da área; iii) A conexão indissociável ensino-pesquisa e a integração dos diversos níveis de ensino; iv) O grande número de museus de ciência empenhados na superação da dicotomia ensino formal - não formal; v) O Programa Nacional do Livro Didático de Ciências e sua evolução nos editais que inicialmente eram mais focados na questão do erro conceitual e que atualmente também observam a questão metodológica, valorizando o trabalho investigativo e experimental.

CONCLUSÕES

Os objetos de luta são claros, objetivos e explícitos, sendo registrados nos diversos documentos do campo que analisamos. O surgimento dos mestrandos profissionais é um deles. A resistência dos profissionais do campo foi imensa, em uma batalha entre conhecimentos acadêmicos e conhecimentos aplicados. Com a consolidação dos mestrandos profissionais as lutas diminuíram, mas ainda existem, pois a dicotomia teoria-prática é presença constante no campo científico de EeC. Outro objeto de luta encontrado foi a mudança da área 46 (Ensino de Ciência e Matemática) para área de Ensino. Essa mudança envolveu o poder institucional

da CAPES e o poder científico dos pesquisadores do campo de EeC. A imposição da mudança e de um coordenador Pró-Tempore e o formato das mudanças causaram revolta nos pesquisadores, gerando uma luta aberta pelo espaço decisório no campo. Neste momento a autonomia do campo se restringiu, pois influências externas atuaram com maior força sobre o microcosmo, modificando sua estrutura. O capital científico dos membros do campo não foi suficiente para evitar as mudanças indesejadas que alteraram a configuração histórica do campo. A qualificação da área em estratos mais elevados na avaliação dos cursos pela CAPES é outro ponto de disputa. A CAPES busca a melhoria da avaliação dos cursos através da captação de pesquisadores de ciências (bacharéis) que migrem para a área de ensino, a fim de elevar as notas na avaliação dos cursos. Os membros do campo não concordaram com a opção, pois muitos cientistas consideram o ensino como atividade de menor valor.

Em relação aos consensos, podemos destacar a avaliação dos APCNs pelos coordenadores de área e de PPGs, o Programa Ciência sem Fronteiras, a integração ensino-pesquisa (que não se refere a extensão), a divulgação científica por meio de museus de ciências e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), todos considerados de extrema importância para o desenvolvimento do campo científico de EeC.

CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO

Visamos contribuir para a área através da reflexão fundamentada sobre a década de 2003-2012, identificando as lutas específicas do campo de EeC e colaborando com a busca de soluções para os dilemas ainda não resolvidos. Os consensos já consolidados, quando identificados de forma sistematizada, também contribuem para a superação dos dissensos, pois indicam o caminho não da unanimidade, mas da conciliação ativa e articuladora entre os diversos pontos de vista.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUER, M. W; GASKELL, MG. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BOURDIEU, P. **El campo científico**. Publicado originalmente en *Actes de la recherche en sciences sociales*, n. 1-2, 1976, bajo el título *Le champ scientifique*. Traducción de Alfonso Buch, revisada por Pablo Kreimer. REDES, Dossier, p. 131-160.
- _____. **Os usos sociais da Ciência**: por uma sociología clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004,1a.
- _____. **Lições da aula**. Série Temas, Vol. 8, Sociologia. São Paulo: Ática, 1988.
- _____. **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. 1ª Reimp. da 1ª ed. de 1990. São Paulo: Brasiliense, 2004,1b.
- _____. **Para uma sociología da ciencia**. São Paulo: Edições 70, 2001.
- _____. **Pierre Bourdieu**: Sociologia. In: Organizador: ORTIZ, R. Tradução de Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.
- _____. **Homo academicus**. Tradução: Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. 2ª ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 4ª ed. Brasília: Líber Livro, 2012.