



Revista Brasileira de Ciências do Esporte

ISSN: 0101-3289

ISSN: 2179-3255

Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

Lazzarotti Filho, Ari; Mascarenhas, Fernando; Stigger,
Marco Paulo; Silveira, Raquel da; Silva, Ana Márcia
Tendências no campo da educação física brasileira.
Análise dos documentos produzidos pela área 21 da Capes
Revista Brasileira de Ciências do Esporte, vol. 40, núm. 3, Julho-Setembro, 2018, pp. 233-241
Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

DOI: 10.1016/j.rbce.2018.02.005

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401358391004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

UAEM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa acesso aberto



Revista Brasileira de CIÊNCIAS DO ESPORTE

www.rbceonline.org.br



ARTIGO ORIGINAL

Tendências no campo da educação física brasileira. Análise dos documentos produzidos pela área 21 da Capes



Ari Lazzarotti Filho^{a,*}, Fernando Mascarenhas^b, Marco Paulo Stigger^c,
Raquel da Silveira^d e Ana Márcia Silva^e

^a Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Goiânia, GO, Brasil

^b Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Brasília, DF, Brasil

^c Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento, Porto Alegre, RS, Brasil

^d Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, Brasil

^e Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil

Recebido em 22 de dezembro de 2016; aceito em 28 de fevereiro de 2018

Disponível na Internet em 19 de maio de 2018

PALAVRAS-CHAVE

Área 21 Capes;
Documento de área;
Educação física;
Política científica

Resumo O objetivo deste estudo foi analisar os documentos produzidos pela Área 21/Capes e identificar mudanças e tendências ocorridas especificamente para o campo da educação física. Foram analisados todos os documentos publicados até o momento: 2000, 2003, 2006, 2009 e 2013. Seguindo os preceitos da abordagem metodológica análise de conteúdo foi elaborada a construção de unidades de significados em torno de quatro temas descritivos/analíticos: Características dos documentos; Centralidade do documento; Agentes; Demarcações conceituais. Os dados indicam que os documentos da Área 21 foram sendo ampliados e se complexificaram ao longo do período analisado. Conclui-se que os documentos da Área 21 impactam e estruturam a atividade científica no campo da educação física, pois demarcam os valores do capital científico desse campo na disputa dos seus agentes e instituições.

© 2018 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Publicado por Elsevier Editora Ltda. Este é um artigo Open Access sob uma licença CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

KEYWORDS

Area 21 Capes;
Area document;
Physical education;
Scientific policy

Trends in the field of physical education: Capes' area 21 produced documents analysis

Abstract The objective of this study was to analyse the documents produced by Area 21/Capes, identifying changes and trends occurred specifically to the field of Physical Education. All five published documents so far were analysed: 2000, 2003, 2006, 2009 and 2013. With the content analysis type methodology it was elaborated the building of five unities

* Autor para correspondência.

E-mail: arilazzarotti@gmail.com (A. Lazzarotti Filho).

PALABRAS CLAVE

Área 21 de la Capes;
Documento de área;
Educación física;
Política científica

of meanings around four descriptive/analytical topics: Documents qualities; Document centrality; Agents; Conceptual demarcation. The data points that the documents from Area 21 were amplified and were made more complex along the analysed time frame. We conclude that the documents from Area 21 made an impact and structured the scientific activity on the field of Physical Education because they limitate the scientific capital values of this field inside the dispute of its agents and institutions.

© 2018 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Published by Elsevier Editora Ltda. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Tendencias en el campo de la educación física de Brasil: análisis de documentos producidos por el área 21 de la Capes

Resumen El objetivo de este estudio fue analizar los documentos producidos por el área 21 de la Capes que identifican los cambios y tendencias que se produjeron específicamente en el campo de la educación física. Se analizaron los cinco documentos publicados hasta la fecha: 2000, 2003, 2006, 2009 y 2013. Con metodología de tipo análisis de contenido se desarrolló la construcción de unidades de significados en torno a cuatro temas descriptivos/analíticos: características de los documentos; centralidad del documento; agentes, y delimitaciones conceptuales. Los datos indican que los documentos del área 21 se vuelven más amplios y complejos a lo largo del período de análisis. Llegamos a la conclusión de que los documentos del área 21 crean un impacto y estructuran la actividad científica en el campo de la educación física, pues delimitan los valores del capital científico de este campo en la discusión de sus agentes e instituciones.

© 2018 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Publicado por Elsevier Editora Ltda. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Introdução e problematização

O processo inicial de incorporação de práticas científicas pela educação física (EF) no Brasil data da década de 1970. Bracht (1999) afirma que esse processo foi resultado da pressão exercida pelo cientificismo do ambiente universitário, do impulso do fenômeno esportivo e do aparecimento, no plano internacional, das ciências do esporte (CE). Naquele contexto, com o surgimento dos primeiros cursos de pós-graduação, a organização de simpósios, a fundação de associações científicas, o lançamento de periódicos, o fomento à pesquisa e a estruturação de laboratórios constituem-se o campo científico da EF, num primeiro momento, totalmente voltado à teorização do fenômeno esportivo.

É certo que, em função do próprio desenvolvimento histórico e a partir das lutas engendradas no interior do campo, novos objetos, problemas, abordagens e interpretações se afirmaram e se legitimaram ao lado do esporte (Paiva, 1994; Soares, 2003). Todavia, herdamos das CE e de seu caráter pluriprofissional, que congregava médicos, psicólogos, sociólogos, profissionais de EF etc., o enfoque monodisciplinar determinado pelas ciências-mãe de cada um desses agentes, como a fisiologia, a psicologia, a sociologia, a educação, entre outras. Assim, ainda que o campo da EF tenha se diversificado a partir das décadas de 1980 e 1990,

o enfoque monodisciplinar prevalece como tendência dominante até os dias de hoje.

Ocorre que o campo científico da EF vem sendo colonizado por outras áreas e disciplinas e seus agentes são, em sua maioria, especialistas. Por conseguinte, os pesquisadores da EF identificam-se como especialistas em fisiologia do exercício, em biomecânica, em psicologia do esporte, em aprendizagem motora, em sociologia do esporte, em história do esporte, em pedagogia do esporte etc. Conforme assinala Bracht (1999), dado o status e o capital simbólico que a ciência acumula, as pretensões científicas levaram a afirmar a EF como ciência, cada qual a explica a partir da herança que traz de sua ciência-mãe.

Segundo Manoel e Carvalho (2011), a fragmentação e a especialização que marcam o processo de constituição do campo científico da EF em nosso país, de certa forma, explicam-se também a partir da influência americana, tendo em vista que, entre 1970 e 1980, vários professores de EF brasileiros fizeram mestrado e doutorado nos programas de pós-graduação (PPGs) nos Estados Unidos. Quando chegaram por lá, tomaram contato com uma realidade universitária em que os departamentos de EF, por força de um movimento disciplinar desencadeado nos anos 1960, já haviam sido transformados em departamentos de cinesiologia e ciência do exercício.

Tal mudança foi imposta por um processo avaliativo que questionava o status acadêmico da EF e o argumento que sustentou a nova nomenclatura foi o de que a EF constituía uma ciência com objeto próprio – o movimento humano –, com métodos de pesquisa adaptados de campos científicos tradicionais e organizados com base em subdisciplinas, discurso bastante presente no Brasil. Tani (1996), por exemplo, comunga com esse argumento. Bracht (1999), diferentemente, postula que o movimento humano, por si só, não constitui um objeto científico. São os problemas que lhe são colocados – isto é, os problemas impostos ao se movimentar humano e suas objetivações culturais – que configuram um novo campo do conhecimento.

É preciso dizer que o debate sobre o estatuto científico da EF suscita grande polêmica no campo, da qual participam vários outros agentes. Aproximamo-nos da posição de Vaz (2003) que, tal como Bracht (1999), não tem a pretensão de que a EF se torne uma ciência, admite que é preciso reconhecer as disciplinas com suas fronteiras e, na relação com outros campos do conhecimento, reconhecer também que nossas pesquisas podem se orientar por diferentes matrizes disciplinares. De todo modo, ainda que a EF não se constitua como uma ciência, seus agentes que teorizam os problemas que lhe são colocados, ao mesmo tempo em que disputam a identidade epistemológica da EF, disputam também o monopólio sobre modos e formas da atividade científica sobre o movimento humano.

Investigar como se dão essas disputas no âmbito da pós-graduação brasileira por dentro de uma das instâncias de poder, a Área 21 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio da descrição e da análise dos seus relatórios trienais ao longo do seu processo, pode nos dar pistas de como esse processo de incorporação sistemática da atividade científica no campo da EF foi sendo constituído e modificado ao longo dos anos e o poder científico dessa instância de avaliação e de demarcação de uma forma de ver a atividade científica em EF.

Nessa perspectiva, o presente estudo propõe uma análise dos Documentos da Área 21 da Capes, constituída pelos programas das subáreas: EF, fonoaudiologia, terapia ocupacional e fisioterapia. O Documento de Área é elaborado por uma comissão e vem sendo publicado de três em três anos. Essa sistemática ocorre na Capes desde 1998 e tem como finalidade principal a avaliação dos PPGs brasileiros (Janine, 2012). Vale adiantar que esse processo tem extrapolado a dimensão estrita da pós-graduação brasileira e tem afetado as atividades acadêmicas e científicas como um todo. Tal afirmação pauta-se na estreita relação e dependência da pesquisa com a pós-graduação brasileira nas universidades. Assim, o que a princípio foi criado para avaliar a formação em nível de pós-graduação se estende para outras dimensões do campo acadêmico, estrutura-se como principal espaço de disputa dos agentes da EF, pois é a partir desses documentos que se define o valor dos principais objetos em disputa no campo.

Com efeito, o objetivo deste estudo foi analisar os documentos da Área 21 da Capes e buscar identificar as mudanças ocorridas e as tendências predominantes para o campo da EF. A análise em questão foi desenvolvida tendo como referência a obra de Pierre Bourdieu, em especial a sua teoria

de campo, que permite uma visão analítica produtiva e instigante dos dados coletados.

Material e métodos

O estudo em questão pode ser caracterizado como uma pesquisa descritiva/interpretativa com o método de análise de conteúdo (Triviños, 1987) e constitui-se como meio para analisar as comunicações entre os diferentes agentes do campo, enfatiza o conteúdo das mensagens por eles emitidas.

Com referência também em Bardin (2011), o *corpus empírico* analisado foram os Documentos da Área 21 da Capes e como apoio para a compreensão do perfil dos agentes foi extraído informações do currículo Lattes deles.

Os Documentos da Área 21 da Capes são cinco, publicados em 2000, 2003, 2006, 2009 e 2013. Correspondem aos relatórios publicados trienalmente. Todos integraram nosso *corpus* empírico, foram extraídos inicialmente no formato PDF, convertidos para o formato Word e inseridos no WEBQDA, *software* de apoio à análise de dados qualitativos. Após tais procedimentos, foi feita a pré-análise, com a construção de quatro temas descritivos/analíticos construídos *a posteriori* em forma de “nós”, pelos quais todos os documentos foram codificados e agrupados por unidades de significados (Bardin, 2011).

Os temas descritivos/analíticos foram assim organizados: **características dos documentos:** apresenta os aspectos de forma, organização, número de caracteres e páginas; **centralidade dos documentos:** caracteriza os aspectos mais significativos e marcantes dos documentos naquele período; **agentes e instituições:** apresenta os principais agentes e instituições envolvidos no processo de avaliação da pós-graduação brasileira que assinaram os documentos; **demarcações de conceitos:** discute as principais demarcações conceituais presentes nos documentos da Área 21 especificamente vinculados ao campo da EF.

Para sistematizar os dados relativos aos agentes e às instituições foi construída uma planilha Excel com as entradas de dados gerais conforme os indicadores (nome, sexo, nível da bolsa PQ, programa a que pertence), formação/instituição (graduação, mestrado, doutorado, pós-doutorado) e predominância nos produtos acadêmico-científicos com as subáreas biodinâmica e sociocultural/pedagógica, dados esses extraídos do currículo Lattes de cada pesquisador.

Posteriormente foram geradas matrizes explicativas, gráficos e tabelas fundamentais para o processo de interpretação dos dados e de elaboração das inferências resultantes desse processo de pesquisa.

Apresentação e discussão dos dados

Na [tabela 1](#), é possível verificar a codificação via *software* WEBQDA nos quatro temas analisados e a frequência da codificação em cada um dos cinco documentos analisados.

Para apresentar os dados analisados e codificados em cada tema será usada a seguinte nomenclatura: (Doc.2000, ref. 15) = Documento de Área publicado em 2000, codificado no WEBQDA com o número 15.

Tabela 1 Frequência da codificação em cada documento/temas analisados

Doc/categoria	Caract. documento	Agentes/instituições	Centralidade	Demarcações conceituais
Doc. 2000	15	03	07	05
Doc. 2003	10	06	12	07
Doc. 2006	14	03	03	08
Doc. 2009	10	01	02	08
Doc. 2013	22	04	05	14
Total	71	17	29	42

Fonte: dados da pesquisa

Características gerais dos Documentos de Área

Os documentos estão estruturados, em geral, em três blocos: 1) Identificação, introdução, antecedentes e considerações; 2) Itens avaliados; e 3) Avaliação e perspectivas da área. Essa estrutura varia ao longo dos anos com pequenas mudanças.

A centralidade do documento está no bloco 2 – Itens avaliados, no qual, segundo Barata (2016), todas as áreas seguem uma ficha de avaliação padronizada que se mantém em todos os documentos de cada área com sete quesitos: Proposta do Programa; Corpo Docente; Atividades de Pesquisa; Atividades de Formação; Corpo Discente; Teses e Dissertações; Produção Intelectual.

Ao analisarmos as características dos documentos, é possível identificar diferenças significativas entre os dois primeiros e os dois últimos. Essas diferenças se manifestam tanto na estrutura dos documentos como nos tópicos. Percebe-se mudança na forma e na dinâmica do processo de elaboração deles.

Os dois primeiros documentos (2000, 2003) eram basicamente descritivos. A comissão de avaliação era apresentada logo no início dos documentos, que continham de seis a oito páginas. Já nos dois últimos documentos (2009, 2013), somente os nomes do presidente e do vice-presidente da área são anunciados. Organiza-se, também, uma planificação do processo de avaliação, com a definição de indicadores para cada quesito avaliado e uma valorização na construção de padrões para o ranqueamento de livros e revistas. Tais mudanças ocorreram em paralelo ao incremento das tecnologias de informação e comunicação que permitiram a complexificação do processo avaliativo, como pode ser identificado na afirmação do ex-presidente da Capes que demarca tal mudança na informatização. “Ao longo de sua história, a Capes foi aprimorando os instrumentos de avaliação, que inicialmente era feita em papel, mas têm, desde alguns anos, na informática um componente essencial” (Janine, 2012, p. 78).

Também nos últimos documentos começam a ser apresentados conceitos sobre temas como interdisciplinaridade, EF escolar, formação, livro, periódico etc. Verifica-se ainda o aumento significativo no número de páginas dos documentos. O primeiro Doc.2000 contém seis páginas, o Doc.2003 oito, o Doc.2006 20, o Doc.2009 14 e o Doc.2013 43.

Nos documentos analisados há sempre a menção de que são o resultado de várias ações ocorridas na área durante os três anos que a antecedem e de que representam o

processo de Avaliação da Área 21, tais como: composição de comissões de trabalho Qualis Periódicos e Qualis Livro; Comissões de visita de acompanhamento, especialmente aos novos programas de pós-graduação. Representam também as reuniões anuais com todos os coordenadores dos PPGs, além de participação dos fóruns da área.

Os agentes e as instituições

Os agentes e as instituições que creditam respaldo aos documentos são investidos de poder/capital específico (Bourdieu, 2004) composto pelo presidente e vice-presidente da Área 21 e por comissões de trabalho cujos componentes são indicados por eles ao longo do triênio de avaliação. No primeiro documento identificou-se a participação de um convidado internacional que não se repetiu nos documentos subsequentes. Os demais agentes são professores pesquisadores dos quadros dos PPGs da Área 21.

Nos três primeiros documentos são apresentados os critérios de escolha da comissão de avaliação: garantir a memória do processo de avaliação mantendo sempre membros anteriores; membros que participaram das avaliações continuadas durante o triênio e reconhecida inserção acadêmica nas diferentes áreas. Segundo os documentos, a indicação definitiva dos membros de cada um dos comitês foi feita após consulta a todos os programas da área recomendados e posterior aprovação pela Diretoria de Avaliação da Capes. Nos três últimos documentos esse item é excluído e não são apresentados mais os critérios de escolha dos membros da comissão.

Percebemos que há um padrão de manutenção de membros que assinam os documentos em até dois triênios e uma rotatividade dos demais. Os documentos são assinados por diversos agentes que compõem o corpo docente dos programas da Área 21. Subscrevem o documento de 2000 um representante de área, sete membros nacionais e um membro estrangeiro. No documento de 2006 a comissão foi constituída pelo representante de área, um representante adjunto e mais 10 membros. A partir do documento 2009, há uma mudança de nomenclatura e o representante de área passa a ser denominado coordenador de área, com a inclusão de um coordenador adjunto, e não há a apresentação de uma comissão. Já no documento 2013, além do coordenador de área e do coordenador adjunto, identifica-se que uma nova função é criada. Trata-se do coordenador adjunto de mestrado profissional, que compõe a comissão com 16 membros.

Tabela 2 Agentes e instituições presentes nos documentos da Área 21 Capes 2000-2013

Instituição	Nº agentes/Ano do documento					TOTAL
	Doc. 2000	Doc. 2003	Doc. 2006	Doc. 2009	Doc. 2013	
USP	3	2	1		3	9
Unesp	1	1	2		2	6
UFMG	1	2	2		1	6
UFSC		1	1	1	1	4
Ufscar	1	1	1		1	4
Unicamp	1	1		1		3
Unifesp		1	1		1	3
UFPR			1		1	2
UFSM			1		1	2
UFES			1		1	2
UFRGS	1					1
UP	1					1
PUC					1	1
UFRN					1	1
UFJF					1	1
Ufpel					1	1
Uninove					1	1
UNB					1	1
Fesp					1	1
Unimep			1			1

Fonte: dados da pesquisa.

Na [tabela 2](#) é possível identificar o número de agentes e suas instituições que assinaram os documentos analisados. Vale destacar que nessa tabela estão listados todos os agentes e instituições, independentemente se são do campo da EF. Também na [tabela 2](#) estão listados todos os agentes e instituições de cada documento e que no decorrer dos anos alguns se repetem.

As instituições que fazem parte do processo identificadas nos documentos de área são: a própria Área da Capes, o Fórum de Coordenadores de Curso da Área e os PPGs da Área 21.

Percebe-se que a USP, primeira universidade a ter um programa de pós-graduação *stricto sensu* em EF no Brasil, é aquela que ao longo dos anos tem maior representação nas comissões, com nove agentes. Seguem com seis Unesp e UFMG, com quatro, UFSC, Ufscar, com três, Unicamp e Unifesp e as demais com dois e um agente.

Na [tabela 3](#) é possível identificar o perfil dos agentes que nesses 12 anos assinaram os documentos aprovados.

Dos 36 agentes que assinaram os documentos da Área 21 no período pesquisado, 66,7% são do sexo masculino, 75% são pesquisadores produtividade (CNPq), 50% têm formação inicial em EF, 38,9% mestrado na EF e 30,5% doutorado em EF. Foi possível identificar que 63,9% desses desenvolveram seus cursos de doutorado no Brasil. Quanto à subárea de pesquisa desses agentes, foi constatado que 66,7% têm a biodinâmica como subárea predominante de pesquisa e 33,3% as subáreas sociocultural e pedagógica. É possível constatar que na Área 21 o campo da EF é o que mais tem agentes na sua constituição, é representativo por ser ela a que tem o maior número de PPGs na relação com os demais campos (fisioterapia, fonoaudiologia e terapia ocupacional) que compõem essa área. Em 2013, por exemplo, havia 53 programas na Área 21, 27 vinculados à EF.

Tabela 3 Perfil dos agentes que assinaram os documentos de Área 21/Capes

Variável	nº	%
<i>Sexo</i>	36	100
Mas.	24	66
Fem.	12	33
<i>Pesq. Pq/CNPq 2013</i>	27	75
<i>Graduação em EF</i>	18	50
<i>Mestrado em EF</i>	14	38,9
<i>Doutorado em EF</i>	11	30,5
<i>Doutorado</i>	36	100
Brasil	23	63
Exterior	12	33
N/I	01	2
<i>Subárea de pesquisa</i>	36	100
Biodinâmica	24	66
Sociocultural e pedagógica	12	33

Fonte: currículo Lattes dos/as pesquisadores/as.

Centralidade dos Documentos da Área 21

Na análise dos documentos identificou-se a centralidade de cada um a partir das principais demarcações. A seguir apresentamos, de maneira sintetizada, as principais delas:

Doc. 2000

- Marca o início de um novo ciclo de avaliação com a mudança de periodicidade da avaliação bienal para trienal e a introdução da avaliação continuada para monitorar as atividades dos programas;

- Implanta-se um sistema informatizado de coleta e análise de dados;
- Introduz o sistema de classificação dos periódicos intitulado Qualis Periódicos;
- Os conceitos dos programas de pós-graduação passam a ser de 1 a 7.

Doc_2003

- Os critérios adotados para a classificação de periódicos privilegiaram a sua indexação em banco de dados referenciais;
- Novos critérios de credenciamento e credenciamento foram elaborados para manter nos PPGs aqueles docentes que apresentam uma atividade balanceada entre pesquisa, orientação, ensino e produção intelectual.

Doc_2006

- Explicita-se que a área da EF é composta por especificidades das subáreas da biodinâmica e sociocultural e pedagógica;
- Formação de três comissões de trabalho: avaliação de livros, avaliação de periódicos e visitas de acompanhamento aos PPGs;
- A glosa (ação de não considerar na contabilização da nota atribuída ao programa de pós-graduação produções distanciadas dos objetos de estudo/temas da EF) aparece pela primeira vez como uma possibilidade de ser aplicada na Área 21;

Doc_2009

- Introdução do Qualis Livro;
- Qualis Periódicos passa a ser estruturado em oito níveis e é determinada uma pontuação para cada estrato que vai de 0 a 100 pontos;

Doc_2013

- Pela primeira vez o documento trata dos mestrados profissionais;
- A glosa é efetivamente usada na avaliação das propostas de cursos novos e nos já existentes;
- Há uma intensificação da demarcação de fronteiras através de vários conceitos de pertencimento e distanciamento do campo.

Percebemos que a centralidade dos documentos analisados se encontra na busca de fórmulas/critérios para a mensuração, classificação e controle. Aliada a essa centralidade está a demarcação de fronteiras do que venha ser a Área 21. Esse processo, segundo Bourdieu (2004), é uma forma de manutenção e controle do poder instituído e também uma forma de cobrança de um capital para os agentes entrarem no jogo.

Demarcações conceituais

No percurso da análise nos chama a atenção o aumento progressivo de demarcações conceituais que com os passar dos

anos se intensificam nos documentos, as quais passamos a discutir.

Nos documentos analisados é possível identificar a incorporação de termos que demarcam a diversidade da Área 21 com pesquisas com temas/objetos vinculados à natureza e à cultura. É possível identificar também a afirmação e incorporação constante e aceitação sobre as relações estabelecidas por essa área através de termos como: ciências biológicas e ciências humanas e sociais; ciências naturais e ciências humanas e sociais; sociocultural; áreas biológicas e médicas e as áreas das humanidades.

A partir da análise das áreas de concentração dos PPGs em EF recomendados pela Capes em 2009, Manoel e Carvalho (2011) identificaram três subáreas, uma orientada pelas ciências naturais, a biodinâmica, e outras duas orientadas pelas ciências humanas e sociais, a sociocultural e a pedagógica. Identificaram também que, desde 1998, uma nova política de avaliação da pós-graduação passou a sobrevalorizar o número de artigos publicados em periódicos com alto fator de impacto publicados por docentes e discentes dos programas. Com isso, instalou-se um processo de indução no qual a caracterização científica da EF passou a ser estruturada por temas de pesquisa que apresentassem maior probabilidade de serem publicados nesses periódicos indexados no ISI (*Institute for Scientific Information*) e nos JCR (*Journal Citation Reports*), não por acaso predominaram os temas ligados à subárea da biodinâmica.

As ciências humanas e sociais vêm indicando a base Scielo (*Scientific Electronic Library Online*) como principal base indexadora para ranquear as revistas nos seus estratos superiores Qualis (Mugnaini, 2016) e, por conseguinte, passa a se tornar possibilidade de publicação para os pesquisadores das subáreas sociocultural e pedagógica.

Identificam-se, portanto, métricas diferenciadas para temas e modos de exercer a atividade científica. Como, porém, todos os pesquisadores vinculados aos programas da Área 21 devem obedecer às recomendações da grande área da saúde, criou-se um problema. Tal situação não é exclusiva da EF, uma vez que também é relatada criticamente no campo da saúde coletiva que reivindica sua natureza interdisciplinar e indica a necessidade de reformulações (Caponi; Rebelo, 2005).

Talvez as métricas avaliativas centradas no fator de impacto (FI) tenham se tornado inadequadas para o subcampo sociocultural e a pedagógico, o que poderia explicar alguns dados observados no campo como o credenciamento e descredenciamento ocorrido por dentro dos PPGs em EF no triênio 2007, 2008 e 2009, período em que houve mais descredenciamento do que credenciamento. Nesse período foram credenciados 22 e descredenciados 31 pesquisadores vinculados às subáreas sociocultural e pedagógica. (Rigo; Ribeiro & Hallal, 2011). O uso indiscriminado do fator de impacto como critério principal para ranquear uma revista para Mugnaini (2016) está associado a três fatores: facilidade, robustez e rápida disponibilidade.

Sobre esses aspectos, identificamos nos documentos analisados a recorrência e os reconhecimentos da constituição e do desenvolvimento da Área 21-EF serem marcados por temas e objetos acadêmicos nas relações com a natureza e com a cultura. Isso está evidente no Documento de 2003, em que há a seguinte afirmação:

A EF é composta por abarcar a especificidade de uma área que é eminentemente interdisciplinar. Em seu bojo se articulam tanto ciências biológicas como ciências humanas e sociais (Doc_2003_Ref_02).

Por ser um campo que abarca elementos teórico-metodológicos da cultura e da natureza e seus diferentes desdobramentos na forma de produzir e veicular conhecimento, o Doc. 2013 apontou para uma ação de valorização de produtos vinculados às ciências humanas e sociais e destaca como enfrentar essa complexidade, sem prejuízo à natureza da produção desse tipo de conhecimento, pois reconhece que:

...na EF é fundamental delinear estratégias para avançar a área orientada às ciências sociais e humanas, também denominada de sociocultural. A qualificação dos livros e capítulos de livro (...) é um passo importante nessa direção (Doc_2003_ref_07).

Nos documentos seguintes de área, o reconhecimento dessas diferenças nas interfaces estabelecidas pela EF com outras ciências e disciplinas permanece, como se pode observar nos trechos abaixo:

...articula tanto áreas de concentração com orientação das ciências naturais (...) como áreas de concentração com orientação das ciências humanas e sociais (Doc_2006_ref_04).

Com tais características, e tendo em vista o seu caráter multiprofissional e interdisciplinar, a produção científica da Área 21 tem sido bastante diversificada, variando desde as áreas biológicas e médicas, até as áreas das humanidades (Doc_2009_ref_02).

Já no Doc_2013 é ampliada essa afirmação:

A Área é bastante diversificada em termos de suas vocações, as quais variam desde as áreas biológicas e médicas até as áreas pedagógicas, sociais e humanas. (Doc_2013_ref.02)

Uma vez admitida a complexidade no diálogo com outros campos do conhecimento estabelecido pelo campo da EF, em alguns momentos os documentos tratam a área da EF como "interdisciplinar". Por sua vez, devido uma demanda do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES) da Capes, cada área foi solicitada a se posicionar sobre a relação da pós-graduação com a interdisciplinaridade e com a educação básica que deveria reforçar a posição interna das subáreas sociocultural e pedagógica dentro da área da EF.

Sobre interdisciplinaridade, o Documento de 2013 apresenta o seguinte entendimento:

A Área 21 reafirma o compromisso com a interdisciplinaridade e destaca a importância de pesquisadores de áreas afins em participar de novas propostas e dos programas em funcionamento (Doc_2013_ref_4).

Apesar do compromisso, o texto em si não é esclarecedor em relação à maneira com que garantirá a interdisciplinaridade. Pelo contrário, a preocupação expressa na sequência é com os objetos específicos do campo, os quais estão voltados para demarcar o interior das fronteiras do conhecimento

que alimentam e se articulam com a EF, em vez de buscar apontar estratégias para o desenvolvimento da área numa perspectiva interdisciplinar, conforme traz o Documento de 2013:

Todavia, a Área ressalta que os objetos de estudo de tais pesquisadores devem ter estreito vínculo com a identidade dos programas nos quais se inserem (Doc_2013_ref_4).

A preferência pelos indicadores do ISI – objetivados JCR – para avaliação dos periódicos da área nos estratos superiores publicados pela Thompson Reuter denotam os limites do campo da EF ante o monopólio e a violência simbólica (Bourdieu, 2004) exercida pelo campo médico junto aos demais campos das ciências da saúde, ainda mais se considerada a perspectiva interdisciplinar já apresentada.

Em relação ao segundo tema proposto pelo CTC-ES, a Área 21, ao se posicionar sobre o seu papel no desenvolvimento da educação básica, acaba por demarcar certa concepção de EF com o seguinte texto:

A EF tem importante contribuição para o desenvolvimento das capacidades físicas de crianças e adolescentes em idade escolar para que possam apresentar um bom controle e desenvolvimento de suas potencialidades físicas, motoras, psíquicas e cognitivas. Um bom desenvolvimento motor potencializa uma relação importante com indicadores de saúde como hábitos de vida que possibilitem ações para uma vida saudável, as quais podem auxiliar no combate de várias doenças como a obesidade e o aumento de doenças coronarianas – que podem ser evitadas pelo exercício físico. A EF não tem apenas caráter higienista, mas também é importante meio de prática educativa por meio de valores agregados à prática esportiva. Muitos profissionais advogam em favor da educação pelo movimento frente às potencialidades da área para um desenvolvimento das dimensões físicas, intelectuais, psíquicas e sociais do ser humano (Doc_2013_ref_5).

E arremata com a afirmação:

O desenvolvimento do gosto pela prática de atividades físicas é fundamental para a construção de adultos saudáveis e providos com importantes valores associados ao movimento em suas diferentes formas de manifestação (Doc_2013_ref_5).

Essa concepção parece indicar elementos de uma visão instrumental e utilitarista de EF, com vistas ao desenvolvimento de uma noção restrita de saúde, assume-se explicitamente higienista, como também assume um papel de educação moral. Tal concepção, inclusive, há muito vem sendo criticada pelas pesquisas e produções provenientes da subárea pedagógica dos próprios PPGs em EF, os quais, porém, pouco ou nunca têm sido convidados a participar das comissões de área, como mostram os dados desta pesquisa.

Com efeito, nos documentos analisados o aspecto da especificidade das subáreas que compõem a Área 21 é recorrente e a partir de 2013 há uma ação de demarcação e delimitação mais incisiva, como as posições em relação à interdisciplinaridade e à educação básica já o indicaram. O procedimento em que essa demarcação da área parece ser mais explícito é por meio da "glosa". Na prática esse é um mecanismo analítico que glosa/exclui/desconsidera a

produção acadêmica dos docentes dos programas que não têm relação direta com os temas e objetos da Área 21.

Desde o Doc. 2006 já estava anunciada essa possibilidade. Segundo o documento daquele ano, a comissão de avaliação tem

...possibilidade de glosar aqueles docentes que atuam em dois ou mais programas de IES e de produção bibliográfica que foram classificados como impróprios em cada docente (Doc.2006.ref.07).

Esse procedimento, porém, só foi efetivamente usado na avaliação de programas e produções alguns anos mais tarde.

O Doc. 2013 apresenta uma proposta de glosa para as revistas e demais produtos a partir de critérios de pertinência da base epistemológica de cada uma das quatro áreas abarcadas sob a Área 21 e organizados em quatro níveis de Epist. 1) Sem identidade epistemológica; 2) Com baixa identidade epistemológica; 3) Com moderada identidade epistemológica; e 4) Com alta e inequívoca identidade epistemológica. Seguem abaixo alguns trechos representativos da concepção e operacionalização das Epists no processo de avaliação da produção acadêmica.

A adoção desses critérios tende a reduzir de forma importante a produção intelectual com pequena coerência epistemológica interna (área de concentração, linhas, projetos de pesquisa em relação aos seus produtos intelectuais) e garantir o desenvolvimento do conhecimento que, de fato, caracteriza a área (Doc.2013.ref.02).

...a área 21 buscou preservar a identidade das subáreas de estudo que permeiam seus programas... (Doc.2013.ref. 3).

Na avaliação trienal, a Comissão de Área glosará títulos alheios à identidade da área e dos seus programas (acadêmicos e profissionais) (Doc.2013.ref. 9).

“Qualidade” e “quantidade” são outros conceitos que vão sendo incorporados e operados no decorrer dos documentos. Nesse sentido, é possível identificar que há uma planificação com definição de elementos possíveis de serem mensurados e quantificados. Os critérios estabelecidos pela Grande Área da Saúde centraram-se na qualificação da produção intelectual e valorizam sobremaneira a publicação em periódicos com alguma medida de impacto, tanto as nacionais como as internacionais. Dessa forma, o conceito de qualidade passa a ser determinado não pelo produto em si e nem mesmo pelo periódico onde foi publicado, e sim pela base de indexação e seu respectivo FI, conforme abaixo.

A produção bibliográfica, sobretudo aquela apresentada em veículos com elevado grau de impacto, é entendida como o indicador que melhor reflete a qualidade dos projetos desenvolvidos no programa (Doc.2000.ref.1).

Além disso, a qualidade está limitada pela quantidade de artigos publicados em periódicos avaliados. Essa foi uma inovação que considera apenas três artigos e capítulos de livro avaliados nos estratos inferiores, criou o conceito “trava”, independentemente do total de textos publicados nesses veículos.

Para manter a qualidade desejada na produção intelectual de periódicos e livros, o sistema de avaliação por

pontos adotará travas a fim de limitar a obtenção de um elevado número de pontos em estratos inferiores e/ou exclusivamente em capítulos de livros. Serão considerados no máximo três artigos em estratos B4 e B5 e capítulos C1 por docente (Doc.2013.ref. 6).

É recorrente, também, a demarcação no conjunto dos documentos analisados do que venha ser “atividade de pesquisa”. No seu contraste, aparecem as expressões “formação de recursos humanos”, “formar para a docência”, “formar o professor”, que são operados para afirmar o papel da pesquisa no sistema de pós-graduação brasileiro, sobretudo nos primeiros documentos analisados. É possível perceber, a partir dos documentos mais recentes, que esse entendimento vai mudando e a formação do pesquisador se sobressai.

Os modelos de pós-graduação adotados no país, em particular os mestrados e os doutorados, estão alicerçados na vocação para a pesquisa apresentada pelo programa e pelo seu corpo docente. Entretanto já consta no Documento de Área 2001-2003 que pós-graduação não existe sem pesquisa, logo a avaliação do sistema passa necessariamente pela avaliação da produtividade dos programas.

A métrica do Qualis da Área 21 e suas repercussões sobre a avaliação da produção dos PPGs não são os únicos indicadores das relações de força, domínio e autoridade reproduzidos no interior do campo científico da EF (Bourdieu, 2004). A ela se articula um conjunto de outras práticas que marcam e denotam a racionalidade operativa ou o *modus operandi* de seus agentes e instituições.

Considerações finais

Todo campo científico, como aponta Bourdieu (2004), é composto por um *habitus* específico, o que corresponde a um sistema de disposições adquiridas pela experiência, um sistema gerador de práticas e representações, funciona como um esquema de ação, de percepção e de reflexão incorporado por seus agentes. Esse sistema, portanto, é revelador da interiorização – isto é, do conhecimento e reconhecimento por parte dos agentes – das regras do jogo presentes no campo. O campo estrutura um *habitus* e esse constitui o campo, determina a posição e as relações de força entre seus agentes – indivíduos e grupos – que lutam pela autoridade sobre as regras do jogo, numa luta objetiva e simbólica pela reprodução ou subversão da ordem ou *habitus* dominante.

Para se entrar no campo científico da EF, particularmente nos PPGs em EF, além do senso de jogo, do conhecimento e reconhecimento do *habitus* dominante, em grande medida forjado a partir da experiência e das formas de fazer científico da subárea da biodinâmica, dos novos agentes, para fins de credenciamento, é cobrado uma espécie de “cacife”, um capital inicial definido pela métrica que converte sua produção intelectual em pontos. O acúmulo desse capital, por si só, demonstra acordo com as regras do jogo ou, no caso dos novos agentes vinculados ao subcampo sociocultural e pedagógico, pode demonstrar uma espécie de servidão voluntária, uma cumplicidade com as regras do jogo baseada na crença ou *illusio* de que é importante intervir na formação pós-graduada e de que é possível disputar o monopólio desse campo, entender que suas regras, elas próprias, também estão em jogo.

Esse é o dilema que os agentes vinculados ao subcampo sociocultural e pedagógico credenciados junto aos PPGs em EF enfrentam. Manifestações de inadequação e subversão diante das regras do jogo são frequentes, o que se dá tanto pela renúncia ou descredenciamento por parte desses agentes como pela luta simbólica em torno das regras do jogo protagonizada tanto por indivíduos como por grupos e instituições (Bracht, 2006; Betti et al., 2004; CBCE, 2006; CBCE, 2012). Entretanto, se o que se reclama são normas e regras que respeitem a distinção e o *habitus* específico de cada subcampo, a política de avaliação da pós-graduação em EF ditada pelos agentes dominantes – em especial, pelos administradores científicos – pouco tem mudado.

O campo acadêmico e científico da EF, parafraseando Bourdieu (2004), é um campo de forças, um campo de lutas. Para esse campo, como para praticamente todos no contexto brasileiro, a Área 21 da Capes, como instituição detentora de capital científico que lhe é creditado pela estrutura maior do SNTI, acaba por ser estruturante das regras e dos esquemas de ação do campo como um todo.

A partir dos esforços investigativos que fizemos frente aos Documentos de Área, constatamos que com o passar dos anos esses documentos extrapolaram a finalidade inicial de avaliar a pós-graduação e passaram a estruturar a própria atividade acadêmica e científica dos pesquisadores do campo da EF e demais subáreas componentes da Área 21 da Capes, com ações de demarcação e definição de fronteiras desse campo. Tais conclusões estão pautadas nas diversas indicações teórico-metodológicas localizadas nos documentos, especialmente em suas últimas versões, com definições das condutas adequadas para a vida acadêmica e para a atividade de pesquisa, especialmente a partir de uma forma de “fazer valer” uma forma de “ver” o referido campo.

Para Bourdieu (2004), a forma de “ver” o campo é determinada pela fração dominante do campo, aquela parcela que detém os meios de produção do campo acadêmico-científico e o poder de estabelecer as regras do jogo. Nesse caso, foi possível identificar que os agentes dominantes do campo são vinculados majoritariamente pela fração de pesquisadores que estabelecem relação com as subáreas da biodinâmica com 66,7% dos seus agentes. Assim o que extrapola esse *modus operandi* acaba não sendo valorizado e as formas específicas de fazer pesquisa são subordinadas.

Os Documentos da Área 21 com o passar do tempo foram sendo ampliados e se complexificaram, especialmente incorporaram regras de mensuração e avaliação, conceituações e marcações políticas.

Conclui-se que os documentos da Área 21 impactam e estruturam a atividade científica no campo da EF, com forte papel indutor, estruturam os valores do capital científico na disputa dos objetos e constituição do *modus operandi* dessa comunidade acadêmica.

Financiamento

Esta pesquisa contou com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), edital Universa 2012, processo 474903/2012-5.

Conflito de interesses

Os autores declaram não haver conflitos de interesse.

Referências

- Bardin L. *Análise de conteúdo*, 70. São Paulo: Edições; 2011.
- Barata R de C. B. *Dez coisas que você deveria saber sobre o Qualis*, 13. Brasília: RBPG; 2016, 1 [prelo].
- Bracht V. *Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí (RS): Unijuí; 1999.
- Bracht V. Por uma política científica para a educação física com ênfase na pós-graduação 2006, Disponível em: <http://www.cbce.org.br/upload/cbce2.doc>. Acesso em: 17 fev. 2013.
- Betti, M. et al. A avaliação da educação física em debate: implicações para a subárea pedagógica e sociocultural. RBPG. 2004; 2: 183-194.
- Bourdieu P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora Unesp; 2004.
- Caponi S, Rebelo F. *Sobre juízes e profissões: a avaliação de um campo disciplinar complexo*. Physis, Rio de Janeiro 2005;1:59–82.
- CBCE. Fórum Nacional Permanente de Pós-Graduação em Educação Física, Documento Final, 2006. Disponível em: http://www.cbce.org.br/upload/forum_nacional_permanente_de_pos_graduacao_em_educacao_fisica.pdf. Acesso em: 17 fev. 2013.
- CBCE. Carta do CBCE aos pesquisadores do campo da educação física brasileira, 2012. Disponível em: [http://www.cbce.org.br/upload/file/Carta%20CBCE%20pesquisadores%20Ed.Fis.\(1\).pdf](http://www.cbce.org.br/upload/file/Carta%20CBCE%20pesquisadores%20Ed.Fis.(1).pdf). Acesso em: julho 2016.
- Janine Ribeiro R. *Para que serve a avaliação da pós-graduação. A visão da capes*. Revista Argentina de Educación Superior 2012;4:63–104.
- Manoel EJ, Carvalho YM. *Pós-graduação na educação física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica*. Revista de Educação e Pesquisa. São Paulo 2011(37/2):389–406.
- Mugnaini R. *Além do fator de impacto: novas métricas*. 5º EBBC – Encontro Brasileiro de Bibliometria e Cientometria. São Paulo 2016.
- Paiva FSL. *Ciência e poder simbólico no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*. Vitória (ES): CEF/UFES; 1994.
- Rigo LC, Ribiero GM, Hallal PC. *Unidade na diversidade: desafios para a educação física no século XXI*. Rev. Bras. Ativ. Fis. Saúde 2011;16:339–45.
- Soares CL. *Do corpo, da educação física e das muitas histórias*. Movimento, Porto Alegre 2003;9:125–47.
- Tani G. *Cinesiologia, educação física e esporte: ordem iminente do caos na estrutura acadêmica*. Revista Motus Corporis 1996;3:9–50.
- Triviños ANS. *Introdução às ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas; 1987.
- Vaz AF. *Educação do corpo, conhecimento, fronteiras*. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Porto Alegre 2003;24:161–72.