

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA - ESEFID
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

Jeniffer da Silva Bielavski

A subárea pedagógica da Educação Física na Área 21 da CAPES: percepções de estudantes de pós-graduação

Porto Alegre, 2022

Jeniffer da Silva Bielavski

A subárea pedagógica da Educação Física na Área 21 da CAPES: percepções de estudantes de pós-graduação

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito final à obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Grosso da Fonseca

Porto Alegre, 2022

Jeniffer da Silva Bielavski

A subárea pedagógica da Educação Física na Área 21 da CAPES: percepções de estudantes de pós-graduação

Conceito Final:

Aprovado emde.....de.....

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Raquel da Silveira - UFRGS

Prof. Dr. Alex Branco Fraga - UFRGS

Prof.^a Dr.^a Cibele Biehl Bossle – UFRGS

Prof. Dr. Gustavo da Silva Freitas - FURG

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1 NATUREZA DO ESTUDO: Dissertação de mestrado acadêmico

2 INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

3 DEPARTAMENTO: Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança

4 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: Ciências do Movimento Humano

5 LINHA DE PESQUISA: Formação de Professores e Prática Pedagógica

6 TEMA DA PESQUISA: Subárea pedagógica da Educação Física e a Área 21 da CAPES.

7 TÍTULO DA PESQUISA: A subárea pedagógica da Educação Física na Área 21 da CAPES: percepções de estudantes de pós-graduação

8 PROBLEMA DE PESQUISA: Como estudantes mestrandos e doutorandos de um programa de pós-graduação de Educação Física da subárea pedagógica se compreendem/ se percebem em relação à Área 21 da CAPES?

9 OBJETIVO GERAL: Compreender como estudantes da subárea pedagógica, de um programa de pós-graduação de Educação Física se compreendem/ percebem em relação a Área 21 da CAPES.

10 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- 1- Refletir acerca das percepções de estudantes de pós-graduação, da subárea pedagógica, da área 21 da CAPES, em relação a sua inserção no referido programa.
- 2- Analisar como os estudantes de pós-graduação compreendem e enfrentam os desafios frente às dinâmicas de ação do programa e da CAPES.

11 MÉTODO DE PESQUISA: Estudo de natureza qualitativa.

12 INÍCIO: agosto de 2019

13 CONCLUSÃO: março de 2022.

AGRADECIMENTOS

Penso que este é um momento muito emocionante e especial, sendo, de fato, o último elemento escrito por mim após o término desta dissertação, apesar de constar em suas primeiras páginas, pois aqui agradeço e reconheço aos que estiveram comigo nesta jornada direta ou indiretamente e que de alguma forma se fizeram importantes em mais essa parte da minha formação acadêmica. Foram, desde 2019, diversas interações e construções que se edificaram com o passar do tempo, que certamente contribuíram muito ou na forma que esta dissertação se estrutura, ou na minha formação e desenvolvimento, seja acadêmico, profissional ou pessoal.

Começo agradecendo as primeiras pessoas que tenho na vida como exemplo de como eu gostaria de ser quando crescesse: meus pais, que parecem compreender a importância dos estudos e de uma formação de qualidade pela oportunidade que não tiveram. Aproveito para agradecer também a minha irmã Luana que estava sempre presente e auxiliando em demais demandas do cotidiano para que eu pudesse me dedicar ao mestrado. Muito obrigada pai, mãe e Luana por sempre me motivarem nesta caminhada, amo muito vocês.

Ao Vinícius, que me incentivou desde a escrita do projeto, leu e releu comigo antes do envio final, esteve presente com palavras de apoio em todos os momentos pré-seleção e que foi o primeiro a ver meu nome na listagem como aprovada, o primeiro a vibrar com esta conquista e me ligar pois estava, um dia antes da data prevista para o resultado, atualizando o site na esperança de boas notícias, e deu certo. Da mesma forma que no começo, esteve acompanhando todos os últimos ajustes possíveis desse trabalho, os prazos, as demandas, as exigências... às vezes, com palavras de apoio, de motivação ou com um café (risos) e até mesmo compreendendo minhas ausências, sou muito grata a ti, te amo.

Aos meus amigos que tenho a oportunidade de compartilhar a vida, as conquistas e também angústias. Sejam os de longa data que me acompanham desde a infância, da escola, da faculdade, ou aos que chegaram em meio a essa turbulência que foi me conhecer enquanto mestranda também realizando o Bacharelado em Educação Física, sendo monitora e estagiária docente e, em alguns momentos, todas essas atribuições juntas, meu muito obrigada por estarem e seguirem comigo, vocês são donos de um lugar enorme no meu coração.

Agradeço o Grupo de Estudos em Docência e Avaliação em Educação Física – GEDAEF, o qual tive oportunidade de ingressar ainda na Licenciatura em 2018 e vivenciar diversas experiências fundamentais para a minha formação e também, para a construção dessa Dissertação. Obrigada a todos colegas de grupo que participaram comigo e seguirão participando desses momentos de estudos, de escrita, de curso de extensão, das pesquisas, dos eventos e congressos, momentos esses riquíssimos e sempre especiais na companhia e parceria com vocês. Especialmente ao Nicolas que, antes ao nosso vínculo no grupo, já tínhamos uma amizade desde o nosso ingresso na mesma turma no curso de Educação Física Licenciatura, e à Francine, quem conheci no grupo e tive a oportunidade de dividir diversos momentos e construir uma relação de amizade.

A todos os professores com quem tive oportunidade de ter aulas, de desenvolver projetos, de conhecer e conviver, nos mais diferentes níveis de ensino, na Educação Básica, na Faculdade ou extracurricular, saibam que me espelho em vocês nesta caminhada e na construção da professora que quero me tornar. Em especial, gostaria de agradecer duas grandes professoras que carregam grande importância no meu percurso acadêmico, nas relações e construções que se edificaram ao longo dos anos nas atividades que pude participar orientada por elas. Professora Míriam Stock Palma e Professora Roseli Belmonte Machado, gratidão por todos ensinamentos, pelos conselhos atenciosos através dos olhares cuidadosos de vocês, obrigada por todas as oportunidades e também pela confiança, que surgiram em momentos tão diferentes da minha formação e que vou levar comigo sempre.

E, por último, com uma importância única, gostaria de agradecer a ti, Professora Denise, ou como carinhosamente te chamo, Profe, por tua orientação tão atenta, tua forma gentil e sutil de se comunicar, por toda tua preocupação para além da Dissertação e todos os momentos que, ao longo desta caminhada, estivemos juntas neste desafio. Muito obrigada por todas as vezes que participaste de forma tão dedicada da minha formação, como professora de estágio na Graduação, orientadora de Iniciação Científica, também de Monitoria Acadêmica, Banca examinadora do meu Trabalho de Conclusão de Curso na Licenciatura em Educação Física e orientadora do Mestrado. Sou muito agradecida por poder contar com tua presença em tantos momentos importantes, de todos os aprendizados e dos laços que foram estreitados e não se encerram por aqui. Seguimos!

Aproveito o espaço também para agradecer a todos que lutam, resistem e fazem a Universidade Pública e de qualidade acontecer, mesmo frente a todos os desmontes e precariedades que enfrentamos. Que também, mais que nunca, possamos defender a ciência, defender a pesquisa e os estudos advindos das Universidades Públicas que contribuem nos diversos âmbitos da sociedade.

RESUMO

Esta investigação partiu da questão: Como estudantes mestrandos e doutorandos de um programa de pós-graduação de Educação Física, da subárea pedagógica se compreendem/ se percebem em relação à Área 21 da CAPES? Nessa perspectiva, o objetivo foi compreender como estudantes da subárea pedagógica, de um programa de pós-graduação de Educação Física se compreendem/ percebem em relação a Área 21 da CAPES. O referencial teórico se apoia em autores como Edgar Morin, Boaventura de Souza Santos, Fritjof, Capra, entre outros, que trazem discussões sobre a ciência e seus percursos, e sobre como ocorrem as relações de poder da ciência dominante em detrimento de outras. Trata-se de um estudo traçado pelos moldes qualitativos, cuja coleta de informações ocorreu através de questionário e entrevistas semiestruturadas com mestrandos e doutorandos, bem como de análises documentais. As análises resultaram em diferentes categorias para a discussão. As categorias resultantes foram: o pesquisador da subárea pedagógica e o sentimento de não pertencimento na área 21: consequências que perpassam o cotidiano do pós-graduando; e, para além das questões acadêmicos-científicas: as relações ou respingos sobre Educação Física escolar. Concluiu-se que este estudo trouxe à tona diversos aspectos que estavam à margem das relações de poder e disputas no contexto da Educação Física. Especialmente, na relação de subáreas com a área 21 da CAPES, bem como reflexões acerca de uma nova perspectiva pela ótica do discente pesquisador de Pós-Graduação em Educação Física, imerso na subárea pedagógica. Na primeira categoria, identificou-se que a hegemonia da ciência dominante, que opera nas relações das subáreas e a área 21 da CAPES trazem consequências para pesquisadores vinculados à subárea pedagógica. Já na segunda categoria analisada, foi possível identificar que os colaboradores percebem que as diferentes concepções assumidas pela Educação Física ao longo dos anos geram, de certa forma, uma visão de senso comum - que reverbera em situações de deslocamentos na Educação Básica e na Pós-Graduação, além das dificuldades para professores de Educação Física da Educação Básica ingressarem e se manterem em cursos da pós-graduação, por exigências que devem ser cumpridas e pela falta de possibilidades de bolsas de estudo por conta do vínculo empregatício. Esse critério é disposto pelo programa em que os entrevistados estão inseridos. Assim, concluiu-se que há necessidade de continuar o debate e reflexões acerca da temática abordada, relacionando estudos anteriores que já expuseram diversos elementos, e implementando novas investigações dentro da temática, a fim de que se possa aprofundar e ampliar o olhar no cenário atual.

Palavras-chave: Educação Física; Área 21 da CAPES; subárea pedagógica; ciência.

ABSTRACT

This investigation starts from the question: How do masters and doctoral students of a postgraduate program of Physical Education in the pedagogical subarea understand/perceive themselves in relation to Area 21 of CAPES? From this perspective, the objective seeks to understand how students from the pedagogical subarea of a Physical Education postgraduate program understand/perceive themselves in relation to Area 21 of CAPES. The theoretical framework is supported by authors such as Edgar Morin, Boaventura de Souza Santos, Fritjof Capra, among others, who bring discussions about science and its paths, and about how the power relations of dominant science occur to the detriment of others. This is a qualitative study, whose information was collected through a questionnaire and semi-structured interviews with master's and doctoral students, as well as through document analyses. The analyzes resulted in different categories for discussion. The resulting categories were: the researcher in the pedagogical subarea and the feeling of not belonging in area 21: consequences that permeate the daily life of the graduate student and beyond academic-scientific issues: the relationships or spillovers on school Physical Education. It is concluded that this study brought to light several aspects that were on the sidelines of power relations and disputes in the context of Physical Education. Especially in the relationship of subareas with CAPES area 21, as well as reflections on a new perspective from the perspective of the graduate student researcher in Physical Education, immersed in the pedagogical subarea. In the first category, it was identified that the hegemony of the dominant science that operates in the relationships between the subareas and CAPES area 21 has consequences for researchers linked to the pedagogical subarea. In the second analyzed category, it was possible to identify that the collaborators perceive that the different conceptions assumed by Physical Education over the years generate, in a way, a common sense vision - which reverberates in situations of displacement in Basic Education and in Post-Graduation Education. Graduation, in addition to the difficulties for Physical Education teachers of Basic Education to enter and remain in postgraduate courses, due to the requirements that must be met and the lack of possibilities for scholarships due to the employment relationship. This criterion is provided by the program in which the interviewees are inserted. Thus, it is concluded that there is a need to continue the debate and reflections on the theme addressed, relating previous studies that have already exposed several elements, and implementing new investigations within the theme, in order to deepen and broaden the view on the scenario current.

Keywords: Physical Education; CAPES Area 21; pedagogical subarea; science.

RESUMEN

Esta investigación parte de la pregunta: ¿Cómo se entienden/perciben estudiantes de maestría y doctorado de un programa de posgrado de Educación Física en la subárea pedagógica en relación con el Área 21 de la CAPES? Desde esta perspectiva, el objetivo busca comprender cómo los estudiantes de la subárea pedagógica de un programa de posgrado de Educación Física se entienden/perciben en relación con el Área 21 de la CAPES. El referencial teórico es sustentado por autores como Edgar Morin, Boaventura de Souza Santos, Fritjof Capra, entre otros, que traen discusiones sobre la ciencia y sus caminos, y sobre cómo se dan las relaciones de poder de la ciencia dominante en detrimento de los demás. Se trata de un estudio cualitativo, cuya información se recolectó a través de un cuestionario y entrevistas semiestructuradas a estudiantes de maestría y doctorado, así como a través del análisis de documentos. Los análisis dieron como resultado diferentes categorías para la discusión. Las categorías resultantes fueron: el investigador en el subárea pedagógica y el sentimiento de no pertenencia en el área 21: consecuencias que permean el cotidiano del estudiante de posgrado y más allá de lo académico-científico: las relaciones o derrames sobre la Educación Física escolar. Se concluye que este estudio sacó a la luz varios aspectos que estaban al margen de las relaciones de poder y disputas en el contexto de la Educación Física. Especialmente en la relación de las subáreas con el área 21 de la CAPES, así como reflexiones sobre una nueva perspectiva desde la perspectiva del estudiante de posgrado investigador en Educación Física, inmerso en la subárea pedagógica. En la primera categoría, se identificó que la hegemonía de la ciencia dominante que opera en las relaciones entre las subáreas y el área 21 de la CAPES tiene consecuencias para los investigadores vinculados a la subárea pedagógica. En la segunda categoría analizada, fue posible identificar que los colaboradores perciben que las diferentes concepciones asumidas por la Educación Física a lo largo de los años generan, de alguna manera, una visión de sentido común -que repercute en situaciones de desplazamiento en la Educación Básica y en la Post- Educación de Graduación La Graduación, además de las dificultades que tienen los profesores de Educación Física de Educación Básica para ingresar y permanecer en los cursos de posgrado, debido a los requisitos que deben cumplir y la falta de posibilidades de becas por la relación laboral. Este criterio lo proporciona el programa en el que se insertan los entrevistados. Por lo tanto, se concluye que existe la necesidad de continuar el debate y las reflexiones sobre el tema abordado, relacionando estudios anteriores que ya expusieron varios elementos, e implementando nuevas investigaciones dentro del tema, con el fin de profundizar y ampliar la mirada sobre el escenario actual.

Palavra clave: Educación Física; Área 21 CAPES; subárea pedagógica; ciencias.

SUMÁRIO

1	PRIMEIROS PASSOS ⁸
2	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA ¹¹
2.1	PERCORRENDO A REVISÃO BIBLIOGRÁFICA ¹³
2.1.1	EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIA ¹³
2.1.2	PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO E A ÁREA 21 DA CAPES ¹⁵
2.1.3	PRODUÇÕES CIENTÍFICAS ²⁵
2.1.4	REALIZANDO APROXIMAÇÕES ³³
3	REFERENCIAL TEÓRICO ³⁴
3.1	REFLETINDO SOBRE CIÊNCIA ³⁴
3.2	INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO MEIO CIENTÍFICO ³⁷
4	ESCOLHAS METODOLÓGICAS ⁴⁴
4.1	INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES ⁴⁵
4.1.1	ANÁLISE DOCUMENTAL ⁴⁵
4.1.1.1	RELAÇÃO DE DISSERTAÇÕES E TESES DEFENDIDAS NO PROGRAMA ⁴⁶
4.1.1.2	EDITAL DE SELEÇÃO DE BOLSAS DO PROGRAMA E RELATÓRIO DE BOLSAS CONCEDIDAS PARA MESTRANDOS E DOUTORANDOS ⁴⁷
4.1.1.3	RELAÇÃO DO QUADRO DE DOCENTES ORIENTADORES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DOS COLABORADORES ⁴⁹
4.1.1.4	COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES ⁴⁹
4.1.2	QUESTIONÁRIO⁵⁴
4.1.3	ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS⁵⁴
4.2	SUJEITOS COLABORADORES DA PESQUISA ⁵⁵
4.3	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES ⁵⁶
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO⁵⁸
5.1	O PESQUISADOR DA SUBÁREA PEDAGÓGICA E O SENTIMENTO DE NÃO PERTENCIMENTO NA ÁREA 21: CONSEQUÊNCIAS QUE PERPASSAM O COTIDIANO DO PÓS-GRADUANDO ⁵⁸
5.2	PARA ALÉM DAS QUESTÕES ACADÊMICO-CIENTÍFICAS: AS RELAÇÕES OU RESPINGOS SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR ⁶⁵
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS⁷²
	REFERÊNCIAS⁷⁵

APÊNDICE 1 – CARTA DE ANUÊNCIA / COORDENADOR GRUPO DE PESQUISA⁷⁹

APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO⁸¹

APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS COLABORADORES⁸²

APÊNDICE 4 – ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA⁸⁵

1 PRIMEIROS PASSOS

Desde muito cedo, ainda durante as etapas escolares do Ensino Fundamental, nos anos finais e no Ensino Médio, já havia decidido qual profissão gostaria de seguir e, conseqüentemente, qual graduação cursaria no Ensino Superior. Ao longo da infância e da adolescência, diante de diversas experiências enquanto aluna de Educação Física escolar e outras extracurriculares, pude perceber uma certa conexão e aproximação com práticas corporais que perpassam pela Educação Física, fato que ajudou a definir minha escolha. Então, no ano de 2014, ingressei no curso de Educação Física – Licenciatura, inicialmente inclinada e mais identificada com a formação de Bacharelado. Porém, o vestibular não ofertava essa opção, sendo obrigatória a entrada em Licenciatura. Deveria cursar simultaneamente disciplinas do currículo do Bacharelado e, após a formação em Licenciatura, retornar para completar o Bacharelado e, assim, obter as duas formações.

O que ocorreu ao longo dos semestres cursados foi que, ao me aproximar dos estudos, das atividades e de disciplinas ligadas ao campo da Licenciatura, como estágios obrigatórios nas três etapas básicas de Ensino, projetos de extensão com a comunidade, entre outros, meu interesse pela área pedagógica aumentou. Isso ocorreu também conforme fui conseguindo auxiliar em todo processo de ensino-aprendizagem das aulas de projetos desenvolvidos com crianças da Educação Infantil, bem como após o ingresso em um grupo de estudos e pesquisa em temas relacionados à docência e avaliação em Educação Física,

Procurei o referido grupo no ano de 2018, na intenção de agregar fundamentos teórico-científicos e novas experiências acadêmicas à minha formação inicial, já que estava prestes a me formar na Licenciatura. Nesse momento, estava também escrevendo meu Trabalho de Conclusão de Curso, onde pude relatar minha experiência no processo de ensino-aprendizagem durante o Estágio de Docência de Educação Física. O mesmo ocorreu no Ensino Fundamental, especificamente no desenvolvimento de uma unidade didática de Lutas para uma turma de nono ano.

O processo de elaboração do TCC foi desenvolvido através de análises e reflexões sobre as diversas atividades docentes realizadas ao longo do estágio, desde as observações diagnósticas iniciais em relação à turma, até relatos das aulas ministradas por mim. Os relatos eram anotados em um diário de campo. Além disso, o TCC contemplou observação e análise de mídias, como fotos e vídeos registrados durante o trabalho, planos de aulas, plano de trabalho e o próprio relatório final.

A partir do estudo realizado, surgiram algumas categorias de análise pertinentes para a discussão, como: a formação dos professores; estrutura e materiais; a falta de práticas corporais diversificadas na Educação Física Escolar; o surgimento de temas transversais como gênero e violência e a avaliação dos alunos. Tais categorias se constituíram em achados que ajudaram a compreender a dimensão da prática pedagógica desenvolvida, possibilitando olhar os diversos aspectos que perpassaram a atividade docente durante a experiência do estágio.

Este trabalho concluiu que a diversificação das práticas corporais, quando ofertadas nas aulas de Educação Física, são benéficas para a aprendizagem dos alunos, mesmo com alguns fatores dificultadores encontrados no

ambiente escolar, como a estrutura disponível, os materiais precários, a falta de formação continuada dos professores, dentre outros. Tais dificuldades, porém, não impossibilitaram o desenvolvimento dos conteúdos propostos. Além disso, a realização do trabalho me instigou a continuar estudando e pesquisando a subárea pedagógica da Educação Física.

Após certo período inserida no grupo de estudos, surgiu a oportunidade de me candidatar a uma bolsa de Iniciação Científica do mesmo, para a qual fui selecionada. Com a intenção de nutrir o meu currículo, meus objetivos estavam concentrados basicamente em realizar produções científicas, apresentar trabalhos em eventos e congressos, e buscar conhecimento sobre temas presentes nas discussões do grupo. Eram temas o processo de ensino-aprendizagem, o currículo, as reformas educacionais, a Educação Física na Área das Linguagens, dentre outras temáticas que também transitavam nas diferentes oportunidades vivenciadas na graduação. Meus objetivos e intenções eram baseadas em dois desejos após a formação inicial: ingressar na Pós-Graduação através do Mestrado e seguir no percurso de formação acadêmica e, dar aula no ambiente escolar, me inserir no “chão” da escola. Tais desejos foram alimentados e desenvolvidos ao longo da formação na Licenciatura.

Em 2019, participei da seleção e ingressei no curso de Mestrado, cujo projeto de pesquisa e a temática que o envolve não foram decisões formadas desde o princípio da minha caminhada. Movida por algumas inquietações percebidas ao longo da formação na Graduação e, principalmente, ao me tornar bolsista de iniciação científica, cheguei ao presente tema de pesquisa que trata das Temáticas pedagógicas da Educação Física e a Área 21 da CAPES. O tema surgiu, ainda de forma ampla, quando comecei a me aproximar e familiarizar com a produção científica, suas metodologias, teorias, linhas de pesquisas, publicações. Em especial, a procura por uma revista bem avaliada, o *status* para o currículo quando há publicações em periódicos mais bem avaliados, a destinação de bolsas e verbas de pesquisa.

Por fim, a valoração diferente para produções científicas em revistas e periódicos de acordo com a área e a temática me instigavam a compreender melhor as relações que se estabeleciam nesse sentido. A relação entre as áreas especialmente me chamou atenção, uma vez que, dentro dos critérios de avaliação da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a Educação Física estaria inserida na Área 21¹, considerada área da Saúde, que é subdividida nas áreas: sociocultural, pedagógica e biodinâmica. Nesse sentido, considero importante pensar, discutir e compreender as relações que se estabelecem a partir de tal subdivisão, no âmago/bojo da grande área 21.

Uma questão que trago como exemplo para o debate diz respeito à aceitação de publicações de artigos por alguns periódicos da Área 21, os quais limitam seus aceites a temáticas da área da Saúde. Outros periódicos, no entanto, que aceitam as demais temáticas vinculadas a temas sociais e/ou educacionais comportadas pela Educação Física além da saúde, na maioria das vezes são avaliados e classificados em estratos mais baixos. Tais diferenciações

¹ É a área de avaliação da CAPES em que está inserida a Educação Física juntamente com Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional.

me instigam a buscar compreender como estudantes da subárea pedagógica de um programa de pós-graduação de Educação Física percebem as relações entre a referida subárea e a Área 21 da CAPES. Bem como, me fazem querer refletir acerca das percepções de estudantes de pós-graduação da subárea pedagógica, em relação às produções científicas da Educação Física na Área 21 da CAPES. Além disso, considere necessário analisar documentos que perpassam o processo acadêmico de estudantes da subárea pedagógica de um programa de pós-graduação, buscando refletir sobre como esse processo é percebido por eles.

Assim, o presente estudo está estruturado da seguinte forma: revisão bibliográfica, como um processo investigativo a fim de conhecer a caminhada percorrida pelos estudos que compõe a base teórico-metodológica que caracteriza a subárea no contexto da referida área; o referencial teórico, caminho metodológico utilizado para a realização desta pesquisa; as análises e discussões provenientes da pesquisa de campo; referências utilizadas para o embasamento deste estudo; e, os apêndices necessários para a materialização da pesquisa de campo.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Para a realização da revisão bibliográfica, busquei, inicialmente, selecionar produções científicas que pesquisaram sobre a Educação Física no meio científico, a fim de me aproximar do tema desta dissertação, ou seja, como tema de fundo para compreender o que vem sendo discutido, estudado e proposto pelos pesquisadores da área. Tal investigação contemplou o período da década de 1990 até os dias atuais, sendo um corte temporal relacionado com o ano em que os programas de Pós-Graduação começaram a ter valor junto ao sistema de recomendação estabelecido pela CAPES². A seguir, selecionei artigos convergentes com o objetivo central da pesquisa, qual seja: compreender como estudantes da subárea pedagógica de um programa de pós-graduação de Educação Física se compreendem/ se percebem em relação a Área 21 da CAPES.

A busca por artigos em periódicos brasileiros ocorreu de forma *online*, no buscador do Google Acadêmico, por oferecer resultados mais amplos das produções disponíveis nessa forma, em dois momentos, como já mencionado. Primeiramente, utilizei o cruzamento do termo “Educação Física” e os descritores: “ciência”, “produção de conhecimento”, “CAPES” e “subárea pedagógica”. Após, utilizei os termos “pedagógica” and “área 21”. Com o propósito de selecionar apenas artigos que se encaixassem na perspectiva proposta, a eliminação subsequente ocorreu após a leitura dos títulos dos artigos encontrados. Títulos que não evidenciassem aproximação com o foco desta dissertação foram excluídos. Esse mesmo processo foi utilizado na leitura dos resumos dos artigos que compuseram a revisão bibliográfica.

Assim, os artigos selecionados eram publicações das seguintes revistas: Movimento, Motrivivência, Motriz, Revista Brasileira de Ciências do esporte, Educação e Pesquisa, Revista Brasileira de Pós-Graduação, Revista CPAQV – Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida e Revista Ciências Humanas – Educação e Desenvolvimento Humano – UNITAU. Tais revistas tinham estratos de classificação de periódicos Qualis A2, B1 e B2, B4 de acordo com a classificação do quadriênio 2013-2016 para área de avaliação da Educação Física, com exceção da última revista citada que não tem Qualis para a área de Educação Física.

Na primeira pesquisa, foram pré-selecionados vinte e seis artigos de acordo com os títulos e separados por ano de publicação para a leitura dos respectivos resumos. Realizada a leitura dos resumos dos mesmos, foram escolhidos para leitura completa sete artigos, considerando os critérios de exclusão citados anteriormente, os quais estão apresentados em ordem cronológica no quadro abaixo:

Quadro 1: Artigos selecionados e suas informações

Título do artigo	Ano	Autor(a/as/es)	Revista
------------------	-----	----------------	---------

² MANOEL, Edison de J.; CARVALHO, Yara M. Pós-graduação na educação física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 2, p.389-406, 2011.

Educação Física e Ciência: Cenas de um casamento (in)feliz	2000	Valter Bracht	RBCE
Pós-Graduação em Educação Física no Brasil: Indicadores objetivos dos desafios e das perspectivas	2003	Eduardo Kokubun	RBCE
A avaliação da Educação Física em debate: implicações para a subárea pedagógica e sociocultural	2004	Mauro Betti et al.	RBPG
Pós-graduação na educação física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica	2011	Edison de Jesus, Manoel Yara Maria de Carvalho	Educação e Pesquisa
A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I	2011	Valter Bracht et al.	Em foco
A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II	2011	Valter Bracht et al.	Em foco
A produção científica resultante de teses e dissertações em programas de Pós-Graduação em Educação Física no período de 2013 a 2017 ver se não cabe passar para a nova versão.	2019	Jéssica Serafim Frasson et al.	Movimento

Fonte: elaborado pela autora.

No segundo momento, foram encontrados 561 estudos e pré-selecionados 8 estudos de periódicos e eventos brasileiros. Dos mesmos, após a leitura dos resumos, foram selecionados 5 para leitura completa, que estão apresentados no quadro a seguir, em ordem cronológica.

Quadro 2: Artigos selecionados no segundo momento e suas informações

Título do artigo	Ano	Autor(a/as/es)	Revista
Avaliação das ciências do movimento humano pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)	2015	Cíntia Lopes da Silva <i>et al.</i>	Revista CPAQV – Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida
A representatividade dos temas relacionados a Educação Básica nas produções da Área 21 nos PPGS da região Sul do Brasil	2017	Jéssica Serafim Frasson <i>et al.</i>	Resumo expandido XX CONBRACE VII CONICE

A Pós-Graduação na Educação Física brasileira: condições e possibilidades das subáreas sociocultural e pedagógica	2018	Marluce Raquel Decian Corrêa <i>et al.</i>	Revista Brasileira de Ciências do Esporte
"UM ESTRANHO NO NINHO": a pós-graduação stricto sensu no PPGEF/UFES frente às políticas científicas da área 21	2018	Rodrigo Lema Del Rio Martins <i>et al.</i>	Revista Ciências Humanas – Educação e Desenvolvimento Humano - UNITAU
Dilemas das subáreas sociocultural e pedagógica na pós-graduação brasileira: perspectiva dos pesquisadores	2019	Marluce Raquel Decian Corrêa <i>et al.</i>	Revista Brasileira de Ciências do Esporte

Fonte: elaborado pela autora.

Assim, compreende-se que tais estudos realçam o panorama das produções que discutem as relações entre Educação Física e ciência, e de que forma pesquisadores das subáreas pedagógica e sociocultural se encontram vinculados aos programas de pós-graduação em Educação Física, Área 21 da CAPES, em nosso país. Nesse sentido, o próximo bloco desta revisão de literatura se apresenta através dos mesmos, a fim de discorrer sobre os achados dos pesquisadores citados anteriormente.

2.1 PERCORRENDO A REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Após a leitura dos estudos selecionados para a composição da revisão bibliográfica, julguei importante organizar categorias, a partir das quais os conteúdos dos artigos científicos pudessem ser agrupados quanto ao foco das discussões. Assim, surgiram três categorias iniciais: Educação Física e Ciência, Programas de Pós-Graduação e Produções Científicas. É importante salientar que, em alguns momentos, o mesmo estudo poderia se encaixar em mais de uma das categorias apresentadas, porém foram alocados na categoria com maior proximidade.

2.1.1 Educação Física e Ciência

Bracht (2000), após participar de um Simpósio organizado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte e ter suas ideias apresentadas e discutidas, publicou um estudo que tratava de expôr o que havia sido discutido no evento. As ideias versavam sobre questões relacionadas à Educação Física e sua epistemologia, sobre a forma de chamar a ciência como produto dessa disciplina, sobre o(s) objeto(s) de pesquisa da área, entre outras questões pertinentes ao tema. O autor foi pautado, ainda, pela questão geradora do VIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, que ocorreu em Belém/PA no ano de 1993, "Educação Física/Ciência do Esporte (Ciência do Movimento Humano, Ciências do Movimento Humano, Ciência da Motricidade Humana): que ciência é essa?". Bracht se deparou com outras variações de perguntas que poderiam derivar da questão, e tratou de respondê-las durante o texto.

Ao responder se a Educação Física é ou não uma ciência, o autor discute o *status* ou o grau de credibilidade que a ciência possui na cultura ocidental, o que traz a necessidade da disciplina se constituir como ciência:

Quase imposição cultural de que as práticas sociais relevantes precisam fundamentar-se cientificamente, acaba por produzir um campo acadêmico que, paradoxalmente, vai, em determinado momento (nas décadas de 1980 e 1990), questionar fortemente esta vinculação (casamento) (BRACHT, 2000, p. 55).

Ao expor sua ideia sobre a situação da Educação Física enquanto área acadêmica referente às organizações e estruturas que viabilizam a prática científica, ou a produção de conhecimento, o autor compreende tal denominação de Educação Física como a que melhor identifica o campo. Bracht identifica, ainda, a dificuldade de situá-la e legitimá-la no meio científico, por não conseguir estabelecer a especificidade e os limites do referido campo acadêmico em termos de produção científica. Bem como, de expor a dificuldade da área em ser inserida como “área de conhecimento” nos órgãos de fomento à pesquisa e à Pós-Graduação.

De forma paralela ao reconhecimento, existem as classificações, baseadas em diferentes critérios, dependendo de suas finalidades, com a intenção de construir categorias de traços comuns e que diferenciem uma área das outras. Bracht cita que essa impossibilidade de delimitação da área dentro do campo científico-acadêmico é indiferente para a produção de conhecimento como tal, mas que implica em questões burocráticas e institucionais que visam estabelecer se a produção está em um campo ou em outro. Usando como exemplo a Educação Física e suas “subáreas” como sociologia do esporte, fisiologia do exercício, história da Educação Física ou do esporte, biomecânica, aprendizagem motora, entre outras, Bracht entende que cada uma das áreas ou subáreas possuem um objeto próprio. Elas são poidadas nos pressupostos teórico-metodológicos das disciplinas clássicas - sociologia, história, física e, ao mesmo tempo, vinculadas ao plano da Educação Física.

Em contrapartida, Manoel e Carvalho (2011) mostram um discurso que o chefe do departamento na Universidade da Califórnia, Franklin Henry fez nos anos 1960, que se tornou muito conhecido. Nele, Franklin defende a disciplina de Educação Física como legítima, a partir do argumento de que os conhecimentos ensinados pela Educação Física eram produzidos por ela mesma. Além disso, explicou sobre como a disciplina era conduzida na referida universidade, e defendeu que a mesma tinha seu próprio objeto de estudo: o movimento humano, com métodos de pesquisa oriundos de outros campos tradicionais como a Biologia, a Psicologia, a Educação e a Sociologia e, por isso, deveria ser vista como ciência.

Nesse sentido, Bracht aborda a seguinte questão em relação aos órgãos de fomento: onde alocar uma área como a Educação Física? O autor refere que, por ser uma área emergente, ter de justificar sua importância social e a pouca reflexão no interior da área sobre seu estatuto epistemológico dificulta a resolução dos problemas enfrentados pela área. Bracht indica como possíveis soluções a serem pensadas: “a) de um delineamento claro do objeto desta prática científica e específica e b) da demarcação dos limites da área, aspectos obviamente interligados.” Entretanto, destaca ainda que “é fácil perceber a dificuldade de fazê-lo, bem como, os perigos envolvidos, como o de estabelecer

fronteiras rígidas que acabam tornando a área impermeável ao intercâmbio com outras áreas, com repercussões extremamente negativas.” (BRACHT, 2000, p.60).

Ainda de acordo com o autor, existe o campo acadêmico denominado de “Educação Física” de forma majoritária no Brasil, e o modo como a Educação Física será compreendida depende justamente das disputas e lutas que ocorrem dentro deste campo. Tais lutas também estão interligadas com campos de outra natureza. Além disso, Bracht defende a necessidade de compreendermos os diferentes contornos e identidades possíveis deste campo.

Silva *et al.* (2015) se debruçaram em seu estudo a analisar a avaliação das ciências do movimento humano na área 21 da CAPES, através de um olhar das subáreas pedagógicas e sociocultural. Os autores retomam que a área 21 da CAPES, composta pela Educação Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional, segue um sistema de avaliação que favorece a subárea biodinâmica. Dentro da mesma, os estudos são pautados nas Ciências Naturais. Já os estudos das Ciências Sociais e Humanas também produzem estudos na área, principalmente advindos da Educação Física.

Nesse sentido, os autores colocam que, apesar de a Educação Física desenvolver estudos tanto pautados nas Ciências Naturais, quanto nas Sociais e Humanas, o problema está em como se apresenta a política da CAPES na avaliação dos programas de Pós-Graduação da área 21. Há valorização de algumas produções em detrimento de outras. Como exemplo, Silva *et al.* (2015) expõem fatores como a diferença de valorização de artigos em relação a livros e capítulos de livros e a grande parte de revistas acadêmicas, que concentram produções das humanidades nos estratos B2, B4 e B5. Para atender aos parâmetros de pontuação, no entanto, é necessário ter publicações em revistas B1 para cima.

Por fim, os autores expõem uma visão crítica sobre a forma de pontuação que é designada à área 21 da CAPES. Para eles, “a diversidade da área deveria contribuir para a existência de uma abordagem complexa, que partiria do conhecimento multidisciplinar, atravessaria o interdisciplinar e perseguiria o transdisciplinar”.

É possível observar que, nos dois primeiros estudos apresentados, há uma contradição de pensamentos e ideias quanto ao diálogo entre a disciplina/área da Educação Física e a ciência. Ciente da diferença de tempo entre uma publicação e outra, ressalto a manifestação trazida por Manoel e Carvalho (2011) de Franklin Henry, feita no ano de 1960, que mostra um contraste entre as opiniões com uma grande diferença de tempo - quarenta anos. Nesse sentido, percebo a importância das duas opiniões, já que elas se encontraram em momentos distintos. Quanto ao terceiro estudo apresentado, fica evidente que a forma como é realizada a avaliação da Área 21 da CAPES influencia diretamente na hegemonia entre as subáreas que permanece dentro da Educação Física, já que os critérios de avaliação priorizam as ciências naturais, logo a subárea biodinâmica em detrimento das subáreas sociocultural e pedagógica.

2.1.2 Programas de Pós-Graduação e a Área 21 da CAPES

Kokubun (2003), na época representante da Área 21 da CAPES, realizou seu estudo a partir da base de dados da CAPES e do CNPq, a fim de obter indicadores objetivos sobre a Pós-Graduação em Educação Física

conforme seu crescimento e enfrentamento de grandes desafios. O fenômeno de crescimento, além de titular mestres e doutores, gera um maior número de grupos de pesquisa, maior produção intelectual, mais congressos e eventos.

O autor inicia chamando a atenção para a relação da Pós-Graduação com a Graduação, pesquisa e desenvolvimento. Após, traz a função que mais se destaca da Pós-Graduação como um meio para formação de recursos humanos para o magistério superior, e uma possível perda de um dos aspectos mais importantes da Pós-Graduação – o de gerar recursos humanos qualificados para a produção de conhecimentos relevantes e inovadores, justamente para o desenvolvimento da área.

Quanto às atividades de pesquisa consideradas de grande importância para os programas de Pós-Graduação até o presente estudo, estavam registrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq 98 grupos de pesquisa, com suas atividades predominantemente na área de Educação Física. Além disso, 235 grupos estavam registrados com, pelo menos, um dos pesquisadores vinculados à área.

Nesse sentido, o autor traz dados sobre a perspectiva relatada por Guimarães e Gomes (2000), em relação ao número de programas e grupos de pesquisa estarem interligados, de certa forma. Áreas com maior número de grupos de pesquisa em relação aos programas de Pós-Graduação apresentam potencial para crescimento e desenvolvimento, portanto.

Ao analisar as publicações da área no triênio de 1998 a 2000, considerando 507 artigos, sendo 26 em periódicos com índice de impacto internacional e 147 em periódicos indexados nacionais, o autor coloca a produção intelectual como o grande “gargalo” dos programas de pós-graduação em Educação Física. Quanto as publicações por docentes, 34% dos professores da Pós-Graduação não tinham registrada nenhuma publicação no triênio de 1998 a 2000, e outros 34% não atingiram nem o mínimo exigido - um artigo por ano. O autor coloca que a internacionalização, que estava se tornando meta do sistema nacional de Pós-Graduação, embora seja um tema polêmico, merece uma reflexão, já que apenas 13% dos docentes publicaram pelo menos um artigo internacional durante o referido triênio.

São expostos no estudo, ainda, argumentos referentes as produções das subáreas de humanas e educação na Educação Física ocorrerem predominantemente através de livros e capítulos de livros, além de a natureza mais regional das publicações, por não serem passíveis de publicação no exterior. Em contrapartida, Betti et al. (2004) publicaram um estudo com o objetivo de fornecer elementos para o debate em relação aos critérios utilizados pela CAPES para a avaliação dos programas de Pós-Graduação em Educação Física, e as consequências para os pesquisadores com enfoque nas subáreas pedagógica e sociocultural. O estudo parte de uma crítica a outro artigo, publicado anteriormente por Kokubun (2003), na época, o representante da área de Educação Física na CAPES. Tal estudo, intitulado “Pós-Graduação em Educação Física: indicadores objetivos dos desafios e perspectivas”, está apresentado nesta revisão. Os autores iniciam suas críticas pela linguagem utilizada no estudo, a começar pelo próprio título. Eles colocam que o mesmo já traz uma lógica de quantitativos, quando se refere a “indicadores objetivos” e quando algumas expressões são utilizadas por Kokubun. que, segundo eles, trata de uma concepção de ciência e, por esse motivo, de uma concepção de avaliação, levando em consideração que os números falam por si e fazem

referência ao tratamento dos dados de forma objetiva. Nesse sentido, os autores se propuseram a analisar o estudo e fazer uma leitura diferente dos dados apresentados por Kokubun (2003).

Referente aos programas de Pós-Graduação, Betti *et al.* (2004) indicam principalmente a formação de recursos para o magistério superior, deixando em segundo plano a função de capacitação de recursos humanos para a produção de conhecimentos relevantes e inovadores para o desenvolvimento da área. Para os autores, inclusive pelos critérios de avaliação da CAPES, os programas acabam gerando uma busca e preocupação com a quantidade de produções e publicações, em detrimento da qualidade das mesmas. Chamam a atenção, também, para os alunos de Pós-Graduação que assumem e ministram aulas nas disciplinas da graduação em forma de "estágio docente", substituindo muitas vezes o docente responsável, pois este priorizaria a pesquisa e não o ensino, muitas vezes. Segundo os autores, tal prática contribui para um desvio de interesses das universidades.

Segundo Betti *et al.* (2004), por conta das exigências da LDB em relação à carga horária dos docentes, e também da crise que assolava o país na época, os professores das universidades públicas e privadas já não podiam ser mais especialistas em uma área apenas, o que exigiu, de certa maneira, professores capacitados para ministrar disciplinas com outros conteúdos diversos. Nesse sentido, os autores questionam como se formariam docentes preparados para características mais flexíveis, em apenas dois anos. Uma vez que é exigido durante a formação poucos créditos em disciplinas, pressão para publicar, participar dos eventos científicos e, ainda, estudar, isso demanda de alunos muito mais do que de bolsas e auxílios, dificultando a dedicação de forma integral do aluno. Sendo assim, seria de responsabilidade dos cursos de graduação a formação pedagógica do quadro docente?

Os autores ainda apontam outro problema: a procura e a continuidade da formação dos alunos de Pós-Graduação para melhores colocações em instituições de ensino superior, e não com o intuito de produção de conhecimentos relevantes e inovadores para o desenvolvimento da área. Em relação às publicações por grande área de conhecimento, por exemplo, é afirmado pelos autores que as proporções de artigos, livros, capítulos de livros e trabalhos em anais na Educação Física ocorre de maneira inadequada, comparadas às das áreas de conhecimento como Exatas, Biológicas, Saúde e Humanas. Nesse sentido, eles consideram imprópria a comparação, sendo mais pertinente comparar área com área, grandes áreas com grandes áreas, já que a média de cada uma das áreas são representadas pelos dados contidos em cada grande área.

Os autores chamam atenção para o grande número de trabalhos apresentados em eventos, e condicionam esses números para uma tradição bem-sucedida na área da organização de eventos de grande porte e boa qualidade, com o intuito de reunir pesquisadores e propiciar suas interações. Os autores concordam com os dados trazidos pelo estudo anterior, em relação à internacionalização de publicações da Educação Física (5%), pois ela realmente se torna baixa quando comparada às grandes áreas de conhecimento, como Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Artes/Letras/Linguística (entre 11 e 13%). Fica mais baixa ainda se comparada com Exatas, Biológicas e Engenharias (entre 50 e 72%), concordando com o argumento de que as pesquisas pedagógicas e socioculturais não têm, muitas vezes, interesse para publicações internacionais devido a sua identificação com as localidades em que estão inseridas.

Quanto a alguns docentes pesquisadores das subáreas pedagógica e sociocultural, os autores temem que os critérios de valoração das publicações ligadas a essas subáreas possam vir a extinguir as mesmas dentro da área da Educação Física, uma vez que muitos migram para outras áreas. Por exemplo, para a Educação - por ter critérios que se identificam mais com a subárea pedagógica. O que preocupa os autores, ainda, é que essa migração seja danosa para o futuro, pois é a subárea pedagógica/sociocultural que liga a Educação Física com Educação e com ciências humanas e sociais.

Manoel e Carvalho (2011) trataram de caracterizar a Educação Física nos programas de pós-graduação no Brasil. Para isso, os autores fizeram uma comparação entre o caminho acadêmico da Educação Física nos Estados Unidos e o do Brasil. No início dos anos 1960, a Educação Física era um dos departamentos acadêmicos que estava passando por questionamentos relacionados ao seu *status* nas universidades da América do Norte. Na mesma época, como já citado anteriormente, o chefe de departamento da Universidade da Califórnia, Franklin Henry, defendeu em um discurso a Educação Física como sendo legítima, argumentando que os conhecimentos ensinados por ela, eram produzidas por ela mesma. Além disso, defendeu que a disciplina tem seu próprio objeto de estudo, o movimento humano, com métodos de pesquisa oriundos de outros campos tradicionais como a Biologia, Psicologia, Educação e Sociologia.

Ainda segundo os autores, Rarick (1967) avança caracterizando as subdisciplinas, como: fisiologia do exercício, crescimento e desenvolvimento motor, controle e aprendizagem motora, psicologia do esporte, sociologia do esporte, história do esporte, entre outras. Após, segundo Newell (1990), iniciou gradualmente o *movimento disciplinar* – transformando os departamentos de Educação Física em departamentos de cinesiologia e ciência do exercício. Já no Brasil, tal caracterização sofreu com a influência do que havia ocorrido na América do Norte, já que entre os anos 1970 e 1980 alguns profissionais de Educação Física, que trabalhavam em universidades públicas brasileiras receberam bolsas para participarem dos programas de pós-graduação de mestrado e doutorado em universidades da América do Norte. Porém, segundo os autores, nessa mesma época, apenas a Universidade Federal de Santa Maria, em relação ao nome adotado para o seu programa de pós-graduação, se orientava a partir da influência norte-americana. A Universidade nomeou o programa como Ciências do Movimento Humano, organização baseada em diversas subdisciplinas, enquanto em outras universidades do país o termo adotado era Educação Física, e os cursos ofertados eram extensões de disciplinas consideradas tradicionais como Biologia e Educação.

Assim, a partir do ano de 1990, o sistema de recomendação estabelecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES, começou a valorizar os programas de pós-graduação em Educação Física como área básica, suas linhas de pesquisa, projetos de pesquisa e atividades discentes, já que havia diferenças entre os programas. O termo Educação Física foi mantido. Porém, houve a separação em diferentes subáreas de concentração, cisão inspirada no movimento disciplinar. As subáreas foram identificadas como biodinâmica - relacionada com as atividades de pesquisa sobre bioquímica do exercício, Biomecânica, Fisiologia do exercício, Controle Motor, Aprendizagem e Desenvolvimento Motor, e campos aplicados como Nutrição Esportiva,

Treinamento Físico, Treinamento Desportivo. Tais linhas de pesquisa eram orientadas pelas ciências naturais. Já a subárea sociocultural, relacionada ao esporte, práticas corporais e atividades físicas através das perspectivas sociológicas, antropológicas, históricas e filosóficas, bem como a pedagógicas que trata da formação de professores, questões ligadas ao currículo, métodos de ensino, pedagogia do esporte, aspectos metodológicos, sociais, políticos e filosóficos da educação, essas orientadas pelas ciências sociais e humanas, respectivamente.

Os autores, após a caracterização acadêmica da Educação Física, analisaram os programas de pós-graduação da área aqui no Brasil. Eles encontraram, no ano de 2009, vinte e um programas recomendados pela CAPES. Os programas devem atender a critérios estabelecidos pela CAPES para serem reconhecidos. Além disso, conceitos de 1 a 7 são estabelecidos a partir de avaliações dos programas, sendo os artigos científicos publicados em periódicos de alto fator de impacto os mais valorizados. Nesse sentido, a escala dos conceitos reflete, de certa forma, a política científica brasileira, o que faz com que os programas busquem os melhores conceitos - nesse caso 6 e 7.

Os autores chamam a atenção para o que ocorre quando a maior pontuação parte dos artigos publicados nos periódicos indexados no *International Scientific Indexing* (ISI), já que os estudos das ciências humanas e sociais normalmente tratam de temas e estudos com maior relevância regional. Assim, há um afastamento do interesse de periódicos internacionais, privilegiando e valorizando os estudos das ciências naturais pelas grandes chances de ter relevância internacional.

Partindo para os dados apresentados, os autores evidenciam que, dos 21 programas citados anteriormente, 71,4% utilizavam o termo Educação Física para sua denominação, 14,3% utilizavam Ciências do Movimento Humano e outras três instituições utilizavam termos diferentes, sendo eles Ciências de Atividade Física, Ciências da Motricidade e Ciências do Esporte. O grau de doutorado ocorre em 47,6% dos programas disponíveis. Além disso, as instituições da região Sul e Sudeste do país concentram a maioria dos programas de pós-graduação do Brasil.

Quanto aos conceitos dos programas, 47,6% estavam com conceito 3, pois houve uma queda de programas conforme o aumento da pontuação, havendo um único programa com conceito 6 durante a análise dos dados. Os autores sugerem que os conceitos e a avaliação dos programas não estão necessariamente ligados à qualidade das atividades de ensino e pesquisas por eles realizados, visto que a política científica estabelecida no país, na intenção de uma política de internacionalização, acabou por induzir os programas a buscarem maiores conceitos com base nos critérios estabelecidos. Favorecendo, assim, algumas subáreas em detrimento de outras, não levando em consideração toda a diversidade do campo da Educação Física.

Em relação à orientação acadêmica dos programas, os autores fizeram o levantamento, através do corpo docente, da área em que seu grau de doutorado foi obtido. Além disso, dos número de linhas e projetos de pesquisa relativos a cada uma das subáreas. Foram identificados 293 docentes permanentes nos vinte e um programas. Desses, 60,7% atuavam na subárea biodinâmica, 22,52% na subárea sociocultural e cerca de 17% na subárea pedagógica. Para o ingresso dos docentes, existem critérios criados pela comissão de cada programa, porém a maioria segue as normas já estabelecidas pelas CAPES para recomendação. Sendo assim, o menor número de docentes das

subáreas socioculturais e pedagógicas é explicado, já que a maioria dos programas segue uma orientação biodinâmica, além dos critérios estabelecidos pela CAPES.

As linhas de pesquisa caracterizam os temas, os problemas, as bases teóricas e metodológicas, e também são responsáveis por apontar a hegemonia da subárea biodinâmica. Cerca de 50% das 135 linhas identificadas em todos os programas são vinculadas a essa subárea. Já a subárea sociocultural tem 33%, e a pedagógica 17% do total das linhas de pesquisas identificadas nos programas.

Foram identificados 860 projetos de pesquisa, sendo 67,4% da subárea biodinâmica, deixando mais de 30% dos projetos de pesquisa vinculados às subáreas sociocultural e pedagógica. Nesse sentido, os autores ainda relatam que a Educação Física, apesar de estar diretamente ligada à intervenção que é pedagógica, representa apenas 10% do total de números de projetos dessa subárea.

Dos programas analisados, doze deles consideram a biodinâmica como a subárea predominante, correspondendo a 57% do total. Além disso, o conceito de avaliação do programa de Pós-Graduação apresenta ligação com a orientação predominante do mesmo, por exemplo, os programas predominantemente orientados pela biodinâmica apresentam conceitos 5 e 6, com apenas uma exceção. Dos programas com conceito 4, cerca de 66,7% apresentam a subárea pedagógica referida, e nos programas em que o conceito é 3, as subáreas sociocultural e pedagógica são predominantes. A partir desses dados, é possível perceber que, nos programas com melhores conceitos, a subárea predominante é a biodinâmica.

Os autores consideram, a partir das análises dos programas, que há uma hegemonia da subárea biodinâmica em detrimento da sociocultural e da pedagógica, tendo as duas últimas subáreas suas pesquisas e estudos desqualificados. Como o formato de avaliação e valoração das publicações não valoriza a diversidade e singularidade dos objetos de investigação, muitas vezes os fomentos acabam sendo destinados apenas às pesquisas e aos estudos da subárea biodinâmica.

Corrêa et al. (2018) tiveram como objetivo em sua investigação traçar um panorama da atual configuração da Pós-Graduação da Educação Física brasileira. Além disso, analisar as condições e as possibilidades de expansão das subáreas sociocultural e pedagógica, bem como analisar a configuração do Qualis Periódicos da Área 21, quadriênio 2013-2016.

Quanto ao panorama da pós-graduação *stricto sensu*, os autores identificaram 67 programas vinculados à área 21 da CAPES, sendo 37 desses da Educação Física. Porém, somente 32 foram analisados na investigação, por não serem exclusivos da Educação Física, ou pelo fato de terem apenas mestrado profissionalizante. Desses, 20 contemplavam mestrado e doutorado e 12 continham apenas curso de mestrado. Os autores chamam a atenção para a distribuição geográfica desses programas, pois na região Norte não foi identificado nenhum. São 3 programas na região Centro-Oeste, 6 no Nordeste, 8 no Sul e 15 na região Sudeste, que concentra a maioria dos programas.

Em relação às nomenclaturas dos programas, foi encontrado em 70% deles o termo Educação Física, e nos demais: ciências do movimento humano, ciências da atividade física, ciências do esporte, motricidade, ciências do

exercício e do esporte e ciências do movimento humano e reabilitação. Os autores retomaram, então, baseados em Tani (1996) e Sérgio (1989), que essa diferença nas nomenclaturas já foi debate inclusive fora do Brasil. Nos Estados Unidos, o termo predominante é cinesiologia, e na Europa outros termos, como: ciência do esporte; ciência motriz; ciência do movimento humano ou ainda ciência da motricidade humana.

Em relação ao quadro de pesquisadores dos 32 programas, foram identificados 666, sendo eles: 478 da subárea biodinâmica, 165 das subáreas sociocultural e pedagógica e outros 23 pesquisadores transitam entre as subáreas. Os autores notaram um crescimento desproporcional entre 2010 e 2017 entre as subáreas, quando a sociocultural e a pedagógica foram de 142 pesquisadores em 2010, para 165 em 2017. Já a subárea biodinâmica foi de 260 para 478. Para Corrêa et al. (2018), essa diferença no crescimento se dá a diversos fatores, mas também especialmente pela avaliação que se molda nos critérios e conceitos pautados pelo campo das ciências biológicas ou da saúde.

Em relação ao Qualis Periódicos (2013-2016) e a análise feita pelos autores, há 2.219 periódicos de acordo com o WebQualis na Plataforma Sucupira. Sendo eles: 239 no estrato A1; 275 no A2; 377 no B1; 381 no B2; 225 no B3; 357 no B4; 344 no B5; e 20 no C. Os pesquisadores se dispuseram, nessa investigação a analisar os periódicos A1, A2 e B1 e suas respectivas adesões em relação às subáreas. Dessa forma, verificou-se que nos três maiores estratos, a maior adesão estava para as produções da biodinâmica, todas concentrando número maior de 90%. Isso, segundo os autores, ocorre por conta do número de pesquisadores que cada subárea possui.

Os autores chamam a atenção também para a utilização do *Journal Impact Factor* como principal critério para definir os estratos dos periódicos, o que gera nos pesquisadores uma busca desesperada atrás dos periódicos com estratos elevados para suas publicações. Bem como, para os programas que exigem dos mestrandos e doutorandos publicações em periódicos de estratos elevados como critério para aprovação e conclusão do curso.

Quanto aos periódicos em estratos mais altos, na investigação foi possível identificar apenas um estrato nacional nos periódicos de estrato A1. No estrato A2, 39 periódicos são brasileiros e 33 deles tem características da área das ciências naturais, e apenas 6 são híbridos ou atingem o escopo das subáreas sociocultural ou pedagógica. Já no estrato B1, foram identificados 44 periódicos nacionais, sendo 31 vinculados às características da subárea biodinâmica e os outros 13, híbridos ou voltados à subárea sociocultural ou pedagógica. Os autores consideram que as configurações atribuídas à área 21, tanto epistemológica como avaliativa diminuem as possibilidades de expansão das subáreas que ficam em detrimento da biodinâmica, no cenário da pós-graduação em Educação Física brasileira.

Martins et al. (2018) descreveram e analisaram um Programa de Pós-Graduação em Educação Física que opera em configurações um pouco diferente dos demais, já que, segundo os autores, concentra, em sua maioria, produções das subáreas sociocultural e pedagógica. Dessa forma, os pesquisadores trataram de proporcionar um diálogo entre a configuração do programa com o sistema de Pós-Graduação no Brasil e as políticas de avaliação empregadas pela CAPES.

O Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo já tinha como característica manter ações voltadas para a formação inicial de professores, bem como havia ofertado especializações com pós-graduação *lato sensu*. Dessa forma, em 2006, quando obtiveram autorização da CAPES para abertura do seu Programa de Pós-Graduação em Educação Física e para ofertar cursos de mestrado *stricto sensu*, foram implementadas ações que se estruturaram durante a década anterior, com o projeto de professores na busca de ampliação do “horizonte formativo”.

O programa, então, inicia em 2006 com nove professores credenciados, dentre professores da Universidade, sendo eles dos cursos de Educação Física, do programa de Educação, do programa de Psicologia, e outro professor do programa de Educação da Universidade do Rio de Janeiro. Então, percebe-se que o quadro de docentes se estrutura no início do programa de forma intra e interinstitucional, bem como, interdisciplinar. Dessa forma, o programa se configura com uma única área de concentração: “Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física”, com três linhas de pesquisa iniciais, sendo elas: Formação Docente e currículo em Educação Física; Educação Física, Currículo e cotidiano escolar; e, História Cultural da Educação Física e esporte.

Em 2010, de acordo com a nota de avaliação referente ao triênio 2006-2009, em que o programa recebeu nota 3, o programa é reestruturado com a abertura de uma nova área de concentração: “Educação Física, Movimento Corporal Humano e Saúde” com a criação de duas linhas de pesquisa dentro da área, e uma reordenação na área de concentração já existente. Bem como, a criação de uma nova linha de pesquisa. Com o passar dos anos, o programa sofre com outras reestruturações, o que demonstra para os autores o amadurecimento do programa.

Com as criações da área de concentração e das linhas de pesquisa, houve necessariamente a ampliação do quadro de professores, saindo de 9, no ano de 2006, para 21 no ano de 2016. Desses, 14 eram vinculados à área de concentração dos Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física, e 7 na área Educação Física, Movimento Corporal Humano e Saúde.

No triênio seguinte, 2010-2012, o programa obteve nota 4 e, então, a possibilidade de submissão de proposta para o curso de doutorado, que veio a ser inaugurado em 2014, e sua primeira tese foi defendida em 2018. Em relação as dissertações havia 165 defendidas até a publicação da investigação. No quadriênio de 2013-2016, o programa manteve a nota 4 na avaliação da CAPES.

Dessa forma, os autores trouxeram dados referentes as produções dos docentes do programa, a fim de compreender como o programa foi avaliado no último quadriênio 2013-2016. Eles identificaram que há predomínio das publicações de artigo em periódicos, sendo 174 que tem maior valor junto à política científica da área 21 da CAPES, seguido de livros e capítulos de livros, totalizando 14 e 32, respectivamente. Sendo assim, os autores identificaram que a maioria dos docentes atingiu ou ultrapassou a mediana que foi estabelecida pela área 21 no quadriênio e, ainda, metade dos docentes atingiram a mediana que possibilitaria a nota 5, no mesmo quadriênio. Embora neste programa os docentes tenham atendido a necessidade de produção, os autores explicitam que não há um consenso entre os professores sobre as consequências e impactos dessa prática, considerada produtivista.

Martins et al. (2018) chamam atenção para um fenômeno que ocorre no programa em questão, relacionado com a pontuação em termos de produção que os professores da área vinculada às ciências sociais e humanas conquistam. Os mesmos são parecidos, ou até superiores, aos professores da área vinculada às ciências naturais, o que não ocorre na maioria dos outros programas de Educação Física. Isso ocorre justamente por dificuldades e percalços encontrados no caminho dos pesquisadores das “humanidades”, ao necessitarem se adequar às políticas de avaliação da área 21 da CAPES. Por exemplo, as valorações desproporcionais com a forma de publicação, nenhuma ou baixa quantidade de periódicos nacionais com estratos altos que publiquem o escopo das subáreas sociocultural e pedagógica, ou que estão diretamente ligados às avaliações dos programas. Ou, ainda, com as agências de fomento para pesquisa como CNPq, segundo os autores, pautados em Tani (2014).

Para Martins et al. (2018), os docentes do programa, ao participarem da Pós-Graduação, decidiram participar do jogo, mesmo quando os critérios utilizados para avaliação não são favoráveis ou adequados para a área de concentração de que fazem parte. Tal jogo é trazido pelos autores, pautados em Tani (2014), pelo fato de que a Educação Física não constituiu uma identidade. Isso gera uma disputa pela hegemonia dentro do campo, em que o lado com mais força acaba ditando as regras do jogo, de acordo com os seus interesses.

Nesse sentido, os autores concluem que o programa, com suas peculiaridades em relação ao cenário dos demais programas do Brasil, constrói uma espécie de contraponto à hegemonia da subárea biodinâmica. Ao mesmo tempo, contribui com a formação dos pesquisadores e estudantes do programa que buscam se manter no âmbito das pesquisas e estudos das ciências humanas. Dessa forma, para eles, o programa enquanto joga o jogo deveria defender políticas que contemplem a complexidade e diversidade que a Educação Física assume.

Corrêa et al. (2019) buscaram analisar e problematizar a situação das subáreas sociocultural e pedagógica no âmbito da pós-graduação da Educação Física brasileira, pela perspectiva dos pesquisadores das referidas subáreas. Para isso, os autores entrevistaram cinco pesquisadores, além da utilização de documentos relacionados ao assunto.

Os autores iniciam a discussão trazendo a informação de que, após o biênio de 1996 e 1997, as demandas fizeram com que os pesquisadores vinculados à Pós-Graduação fossem submetidos a um modelo produtivista, e que o mesmo acabou gerando uma imposição epistemológica das subáreas tradicionais em relação às mais emergentes naquele momento. Um dos entrevistados do estudo expõe que, analisando décadas anteriores, percebe que as subáreas sociocultural e pedagógica contribuíram com a identidade epistemológica da Educação Física mas, que em seguida a subárea hegemônica não quis reconhecer essas contribuições das ciências humanas e sociais.

Para um dos entrevistados do estudo, esse modelo produtivista em que os programas se encaixam acaba por gerar uma exclusão, que aproxima uma noção de incompetência quando o pesquisador ou estudante não atinge os números que se esperam em produções. O mesmo, então, não teria competência para fazer parte do sistema, o que o entrevistado enxerga como um processo de qualificação ou desqualificação absurda, já que o docente é qualificado quando atinge certa pontuação e desclassificado mesmo que faltem poucos pontos para atingir o valor aceitável.

Quanto às pontuações, a mesma participante coloca que percebe a necessidade da revisão das métricas utilizadas para as pontuações das produções, já que as utilizadas pela área 21 não contemplam de forma isonômica e igualitária para todos os campos em que a Educação Física transita. Na opinião de outros entrevistados, esse modelo acaba gerando uma migração dos pesquisadores, docentes ou estudantes para outras áreas como a Educação, pela ameaça constante de descredenciamento dos docentes por não atingirem pontos suficientes para se manterem em algum programa da área 21.

Da mesma forma, os entrevistados se dividem em relação aos critérios que são utilizados para qualificação. Por exemplo, parte deles acredita que os critérios não avaliam os pesquisadores, mas criam um ranking e uma competição na comunidade científica, enquanto demais pesquisadores entendem que os critérios são colocados de forma transparente e que o pesquisador pode se adequar aos mesmos e permanecer neste espaço. Na visão de um dos entrevistados, seria um ranqueamento associado ao fomento, ou seja, conforme boa pontuação conquistada dentro do sistema, mais fomentos e recursos para suas pesquisas.

Os pesquisadores então concluem que, apesar de os entrevistados, pesquisadores das subáreas sociocultural e pedagógica, divergirem em algumas opiniões, se preocupam com o futuro das mesmas dentro da área 21 da CAPES. Também se preocupam com a insatisfação dos pesquisadores de acordo com o sistema estabelecido para avaliação dos programas e dos pesquisadores, o que acaba induzindo a migração dos mesmos para programas de outras áreas segundo os entrevistados. Além disso, os autores identificam que a área 21 não conseguiu criar um sistema avaliativo que contemple a diversidade da Educação Física.

Após as leituras dos artigos, fica evidente que os Programas de Pós-Graduação exercem um importante papel para o desenho da epistemologia da Educação Física e para sua inserção como área de conhecimento. Como disse Kokubun (2003), os Programas não apenas titulam mestres e doutores, mas também novos grupos de pesquisa, assim como os produtos desses grupos em forma de produções científicas.

É interessante observar os artigos de Kokubun e Betti et al., devido à riqueza de informações trazidas por eles. Kokubun, com um estudo quantitativo sobre os números dos Programas de Pós-Graduação, quanto ao quadro presente naquele momento e as perspectivas com o passar do tempo. E as críticas trazidas por Betti et al., já que os autores que realizaram as críticas justamente se opuseram à maneira com que é feita a análise de informações (apenas de forma quantitativa) e relacionam as mesmas às implicações sofridas pela subárea pedagógica e sociocultural.

Nesse sentido, fica evidente que os grupos de pesquisa e pesquisadores pertencentes ao meio científico da área buscam se moldar ao que é estabelecido pelos próprios programas, e normalmente atendem a normas, protocolos, formas de avaliação e distribuição de fomentos. Isso acaba gerando uma hierarquização das diferentes formas de fazer ciência na Educação Física, justamente por não respeitar as diversas formas de fazeres científicos produzidos pelos diferentes grupos e suas perspectivas linhas de pesquisa.

Com o estudo de Corrêa *et al.* (2018), é possível percorrer um panorama de como se organizam os programas de pós-graduação no Brasil que, em sua maioria, se encontra em um cenário de hegemonia entre as subáreas da Educação Física. Em contrapartida, nos debruçamos sobre o estudo de Martins *et al.* (2018), em que os autores mostram um programa de pós-graduação que se comporta diferente dos demais programas, já que as ciências humanas e sociais se destacam em relação as ciências naturais. Bem como, no estudo de Corrêa *et al.* (2019) podemos observar, na percepção de estudantes, questões que se destacam como pesquisadores das ciências humanas e sociais em programa de pós-graduação vinculado e avaliado pelas políticas da área 21 da CAPES.

2.1.3 Produções Científicas

Bracht *et al.* (2011) debruçaram-se a mapear e avaliar a produção do conhecimento existente sobre o tema da Educação Física Escolar, publicada em periódicos nacionais. Os resultados desse estudo foram divididos em dois artigos, sendo o primeiro com resultados mais quantitativos descritivos, e o segundo com uma avaliação de cunho qualitativo. Além disso, as publicações representaram as 3 últimas décadas que antecederam o estudo. Foram selecionadas nove revistas de Educação Física do país, sendo elas: Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), Movimento, Revista da UEM, Pensar a Prática, Motrivivência, Motriz, Ciência e Movimento, Motus Corporis, Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE).

A partir de uma triagem dos artigos encontrados, os autores classificaram os mesmos em categorias que geraram subcategorias, sendo elas: Fundamentação (Sociofilosóficos, Cineantropométricas, fisiológicas, treinamento, Inclusão, Esportes); Intervenção (Métodos de ensino, Avaliação, Currículo/Organização curricular, Conteúdos/Trato didático-pedagógico, Formação/Intervenção, Cultura escolar); Diagnósticos/descrições (Imaginário sobre a Educação Física, Concepções de corpo, saúde, esporte, Histórias de vida, Diagnósticos de contextos); e, Outros. Segundo a busca realizada pelos autores do estudo, dos 4.166 artigos publicados nos nove periódicos selecionados, nos últimos 30 anos, apenas 647 correspondiam ao tema da Educação Física Escolar. Algumas revistas reservam espaços privilegiados para as publicações com esse tema, sendo elas: Motrivivência (19,8%), Motus Corporis (20%); RBCE (21,2%); Movimento (22,8%) e Pensar a Prática (26,4%). Porém, levando em consideração a longevidade das revistas, a RBCE foi a que mais publicou artigos dessa temática.

Analisando as revistas e suas publicações no recorte das décadas, nos anos de 1980 as que mais publicaram sobre Educação Física Escolar foram: RBCE - com 23 artigos; Ciência e Movimento - com 9; Motrivivência - com 8; RBEFE - com 6; e, a Revista da UEM - com 3 artigos. Na década de 1990, RBCE publicou 47 artigos, seguida da Motrivivência com 45, RBEFE com 42, Movimento com 18, Revista da UEM com 16, Ciência e Movimento com 13, Motriz com 12, Motus Corporis com 11 e Pensar a Prática com 10. Na década de 2000, a RBCE publicou 73 artigos, Movimento 72, Motriz 47, Revista da UEM 46, Pensar a Prática e Motrivivência 45 cada, Ciência e Movimento 21, RBEFE 18, e Motus Corporis 17.

Quanto à distribuição da produção em diferentes temas da Educação Física Escolar nas categorias citadas anteriormente, dos 647 artigos com a temática, 295 (45,6%) foram classificados na categoria de Fundamentação, 225 (34,8%) na categoria de Intervenção, 112 (17,3%) na categoria de Diagnósticos/descriptivos, e 15 (2,3%) na categoria Outros. A distribuição das categorias nas revistas na primeira década selecionada, apesar do menor número de artigos publicados, já dava indícios das preferências temáticas que iriam ser predominantes nas demais décadas de produções da Educação Física Escolar.

Nesse sentido, dentre alguns pontos indicados pelos autores em relação a década de 1990, a categoria Fundamentação se destaca no número de publicações na maioria das revistas, inclusive nas duas com maiores números de produção, sendo elas RBCE e REBEF. Em contrapartida, a Motrivivência publicou mais artigos nessa década na categoria Intervenção, apesar de, na década de 1980, ter publicado mais na categoria Fundamentação.

Nos anos 2000, houve uma desconcentração de artigos publicados pelas revistas, não estando mais tão focados na categoria Fundamentação. Tal década foi a de maior distribuição entre os artigos publicados e as categorias de classificação.

Os autores trazem, ainda, o fato de que algumas revistas demonstraram grande oscilação em relação às categorias e às décadas como, por exemplo, Ciência e Movimento. Na década de 1980, a revista teve mais artigos publicados na categoria Intervenção; na década de 1990, em Fundamentação; e, em 2000, na categoria Diagnóstico. A revista Motrivivência, na primeira década, publicou mais na categoria de Fundamentação e, nos anos 1990 e 2000, migrou para a categoria de Intervenção. A revista Movimento, nos anos 1990, publicou mais na categoria Fundamentação e, nos anos 2000, estabeleceu um equilíbrio entre as categorias. Já a revista RBCE manteve-se, nas três décadas, concentrando o maior número de publicações na categoria Fundamentação. As outras revistas, segundo os autores, não apresentaram oscilações muito expressivas.

Referente às subcategorias, a maioria das publicações de todos os periódicos se concentrou na subcategoria Sociofilosófica, da categoria Fundamentação, com 36,8% dos artigos incluídos na mesma. Com 14,1% das publicações, está a subcategoria Conteúdos, da categoria Intervenção. Já as subcategorias com menos publicações foram: História de vida, Cultura escolar, Avaliação e Inclusão.

Os autores concluem, nesse primeiro artigo, que 15,5% de artigos da Educação Física Escolar, nos periódicos selecionados, representa um percentual baixo quando comparado ao peso que tal temática tem dentro da Educação Física como um todo. E, que a ampliação da produção total das revistas na década de 2000 não gerou especificamente um aumento das produções da temática escolar.

Quanto às categorias utilizadas pelos autores para análise durante o estudo, os mesmos identificaram um predomínio dos artigos publicados em Fundamentação, Intervenção e Diagnóstico, o que para eles reflete diretamente com as divisões internas do campo acadêmico da Educação Física, bem como com os critérios e políticas editoriais dos periódicos em questão. Os autores chamam a atenção para um maior equilíbrio das categorias nas publicações na década de 2000, devido à pluralidade do campo, tanto de uma visão epistemológica, quanto política.

Na segunda parte desse estudo, Bracht et al. (2011) tratam de analisar a produção de conhecimento sobre Educação Física Escolar em quatro periódicos, sendo eles: a Revista Movimento, a Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Motrivivência e Pensar a Prática. Tais análises foram baseadas nas mesmas categorias citadas no estudo anterior: Fundamentação, Intervenção e Diagnóstico. A escolha desses periódicos em detrimento de outros, segundo os autores, ocorreu justamente pelo espaço que essas revistas, naquele recorte temporal, dedicaram aos estudos com a temática da Educação Física Escolar.

Após a escolha dos periódicos, foram selecionados os artigos que seriam lidos e analisados na íntegra, sendo 183 artigos na categoria Fundamentação, 149 na categoria Intervenção e 45 na categoria Diagnóstico/Descrição. A categoria Outros, nessa parte do estudo foi descartada, totalizando assim 377 artigos.

O grupo de pesquisa envolvido nesse estudo selecionou alguns critérios que deveriam ser observados durante as leituras, sendo eles: a) principais problematizações; b) principais orientações teóricas/autores; c) metodologia dos trabalhos; e, d) principais perspectivas, resultados e indicações. Após as leituras e identificação desses pontos, os artigos foram apresentados e debatidos no grupo.

Os autores relataram a dificuldade de classificar os artigos em uma subcategoria, já que em certas situações o mesmo artigo se encaixava em mais de uma classificação. Sendo assim, o critério estabelecido pelo grupo foi de que, para essa parte do estudo, a ênfase seria maior em categorias do que em subcategorias.

Já nas análises dos artigos, os autores observaram que, na década de 1980, as orientações teóricas predominantes da categoria Fundamentação estavam guiadas pela teoria marxista, por meio da Pedagogia Histórico-Crítica. Por pensamento do próprio Marx, ou de autores da Educação Física que já se pautavam pelos conceitos marxistas, isso ocorria principalmente nas publicações das subcategorias Sociofilosóficas e Esportes.

Nos anos 1990, houve uma quebra da hegemonia da teoria marxista nas publicações, com o surgimento de novos autores e perspectivas, como Foucault, Habermas, Adorno, Merleau-Ponty, Geertz, Bourdieu, Nietzsche e Boaventura de Souza Santos. Isso foi possível identificar não apenas nas subcategorias Sociofilosófica e Esporte, como também na categoria Inclusão, principalmente nas revistas RBCE, Movimento e Pensar a Prática. Ainda assim, os autores afirmam que nessa década, no periódico Motrivivência, a tradição marxista era predominante.

Nos anos 2000, portanto, foi notada uma maior diversidade quanto à orientação teórica das produções, intensificando mais alguns autores que já vinham sendo referenciados nos anos 1990. O marxismo, antes predominante, se igualou com as outras orientações teóricas.

Em relação à metodologia presente nas produções, os autores identificam um maior número de ensaios, tanto nas três décadas, quanto nas quatro revistas, com exceção da Revista Movimento, na década de 2000, que apresentou um maior equilíbrio entre demais metodologias. Os autores observam que, conforme os anos passavam, outras metodologias iam surgindo, como relatos de experiência, pesquisa documental, bibliográfica, histórica, teórica, pesquisas de campo descritivas, etnografias, pesquisa-ação, estudos de caso, entre outros.

As principais problematizações encontradas nas produções pelos autores vão se modificando ao longo das décadas analisadas. Iniciando pela década de 1980, momento em que havia uma crise de identidade da Educação Física Escolar, as principais problematizações apontadas pelas publicações foram: necessidade da EF estabelecer outra relação com o esporte; necessidade dos professores de EF; processo de formação de cidadãos críticos através do plano das práticas corporais de movimento; lugar da EF dentro da escola e papel de transformação social que se pretendia através dela; necessidade da EF e dos professores da disciplina se aproximarem do saber científico; e, da função da EF no mundo de trabalho capitalista. Os autores identificam que, nessas produções, há um tom de denúncia para o que a EF vinha se tornando na escola, em relação a um caráter alienante e reprodutor. Junto a isso, havia pouca preocupação em apresentarem propostas didático-pedagógicas na intenção de mudar o quadro existente. Segundo os autores, essas discussões se estenderam até meados dos anos 1990 e, de forma paralela, somaram-se preocupações em relação à epistemologia da Educação Física; Educação Física Escolar e o paradigma da promoção da Saúde/Atividade Física relacionada com a saúde; diversas proposições de fundamentação para o ensino da EF; presença de novos temas - EF na Educação Infantil, questões de gênero, inclusão, entre outros.

Segundo os autores, ainda na década de 1990, já se inicia um processo que vai amadurecer nos anos 2000. Sair de um caráter mais teórico-conceitual predominante e migrar para a necessidade de serem realizadas discussões com teor mais crítico sobre a temática, considerando o cotidiano escolar ou, como dizem os autores, o “chão da escola”, e os principais responsáveis por isso, os professores de Educação Física Escolar. Por esse motivo, temas como a prática docente, identidade docente, cultura escolar, entre outros, acabam por ganhar espaço nas produções da temática.

Em relação à categoria de Intervenção, os autores identificam que, na década de 1980, quase não houve publicações classificadas na mesma, concentrando um maior número de artigos nas décadas seguintes. Com base nas orientações teóricas para essa categoria, os autores evidenciam que a teoria marxista está presente em todas as décadas e nos quatro periódicos, exceto nas publicações da subcategoria Cultura Escolar.

A predominância dessa tradicional teoria começa a mudar conforme o avanço dos anos, até que nas décadas de 1990 e 2000, outros autores - também da perspectiva marxista, e novas tendências teóricas surgem no contexto das produções publicadas em periódicos. Por exemplo, autores do campo da Educação. Temas que anteriormente tinham pouco espaço começam a ser mais debatidos, como a ideia de professor reflexivo, professor pesquisador, epistemologia da prática e outros temas que ganham maior destaque nos anos 2000.

Os autores identificam, assim como na primeira categoria, que as publicações não são referenciadas apenas por uma perspectiva teórica, mas dialogam com autores da Educação Física do Movimento Renovador, incorporam referenciais teóricos ligados a temas específicos, e indicam a influência que o campo pedagógico mais amplo exerceu sobre as produções. Quanto às metodologias nas publicações dessa categoria, há uma diferença em relação a primeira categoria exposta - o ensaio, mesmo presente, não é a metodologia predominante. Nessa categoria, as investigações baseadas em pesquisa de campo passam a ser mais utilizadas.

Em relação às problematizações, os autores apontam dificuldades de identificar eixos articuladores ao longo das três décadas. Nesse sentido, eles elencaram os assuntos mais recorrentes, como: a necessidade de repensar a avaliação tradicional; a importância do jogo e das brincadeiras como conteúdo da Educação Física nas diferentes faixas etárias; a construção de argumentos normativos para afirmação da importância do conteúdo na vida dos alunos; a elaboração de projetos de trabalho para Educação Física como currículo; os projetos político-pedagógicos; a diretriz curricular; considerar a comunidade em que a escola está inserida, entre outros.

Os autores selecionaram alguns resultados, indicações e apontamentos que julgaram mais importantes nos artigos analisados. Foram eles: a necessidade de novas Tecnologias da Informação e Comunicação como um dispositivo de produção de imagens no trato de conteúdo, como dos esportes; a importância de adequar os conteúdos da Educação Física aos códigos da escola ou da educação; a falta de sistematizações de conteúdos não-tradicionais nas abordagens pedagógicas; e, a necessidade de repensar a relação entre teoria e prática no ensino.

Quanto à categoria Diagnóstico/Descrições, em termos de orientações teóricas, nos anos 1980 os artigos foram pautados, fundamentalmente, pela perspectiva marxista. Há também produções dessa época que não foram operadas com uma perspectiva crítica, principalmente os estudos vinculados à área da aprendizagem motora. Nas décadas de 1990 e 2000, as referências teóricas ganham um novo rumo. Autores da Educação Física e da Educação passam a publicar artigos não ligados apenas a uma perspectiva teórica, mas tendo como sustentação autores vinculados à história das disciplinas escolares, à cultura escolar, à teoria crítica (frankfurtianos), entre outros.

Em termos metodológicos, na década de 1980 os autores constataram muitas pesquisas descritivas de cunho qualitativo, bastante pautadas em entrevistas semiestruturadas, além de ensaios - na intenção de descrever e interpretar características da Educação Física Escolar. Já nos anos 1990, as pesquisas qualitativas seguem em alta e, em 2000, as pesquisas etnográficas ganham espaço nessa categoria.

Quanto às problematizações da categoria, nos anos 1980 os artigos tratavam de discutir a presença da Educação Física e do professor no ensino de primeira à quarta série. Nos anos 1990 e 2000, os artigos começam a tratar do Ensino Médio, escola profissionalizante e Educação Infantil como seus objetos de reflexão, assim como temas relacionados a inclusão, gênero e mídia.

Os resultados apresentados por esses artigos expressam as próprias problematizações. Por exemplo, aulas de Educação Física divididas por sexo indicam que as questões de gênero não estão sendo tratadas no ambiente escolar, ou que não há a oportunidade dos alunos vivenciarem a perspectiva da aula com meninos e meninas juntos. Os autores reforçam que as categorias selecionadas para esses dois estudos não necessariamente servem de embasamento para próximos estudos, por serem recursos instrumentais para essas pesquisas. Além disso, evidenciam que a categoria Fundamentação, além de ter o maior número de artigos, acaba influenciando às demais categorias. Por fim, os autores chamam a atenção para as mudanças nas metodologias e referências teóricas ao longo dos anos, tornando as publicações menos engessadas a uma perspectiva teórica ou a uma metodologia específica.

Frasson *et al.* (2017) buscaram analisar as teses e dissertações produzidas na região sul do Brasil, advindas dos Programas de Pós-Graduação, na intenção de refletirem sobre as aproximações das produções e a Educação Básica. Para isso, os autores fizeram um levantamento na Plataforma Sucupira dos Programas de Pós-Graduação na região sul do país vinculados à área 21, identificando nove programas. A partir disso, nas visitas aos sites dos programas, identificaram 705 dissertações e 202 teses no período de 2012 à 2016.

Após a leitura dos resumos das produções encontradas, os autores identificaram que 74,24% delas estavam vinculadas à subárea biodinâmica, 14,88% à subárea sociocultural e 10,88% à pedagógica, o que mostrou uma hegemonização entre as diferentes subáreas. Dessa forma, Frasson *et al.* focaram em analisar as produções da subárea pedagógica, chegando na informação de que 96 trabalhos correspondiam a 10,88% das produções, como citado anteriormente. Desses números, 83 trabalhos eram dissertações e 13 teses de doutorado. Os autores compreendem que esses são números baixos e, de certa forma, preocupantes, já que os estudantes da referida subárea também são professores da Educação Básica que enfrentam diversas dificuldades. As dificuldades ocorrem desde o ingresso, até na concorrência de bolsas e financiamentos para suas pesquisas, estabelecidos pelos programas.

Os pesquisadores identificaram que o maior número das produções relacionadas à Educação Básica estava ligado às preocupações da subárea pedagógica, como as demandas enfrentadas pelos professores nas escolas, sendo sua maioria produzida no estado do Rio Grande do Sul com 61,03%, seguido do Paraná com 20,92%, e Santa Catarina com 17,8% das produções. Nesse sentido, para os autores, os programas produzem e contribuem para a Educação Básica através das elaborações científicas, mesmo tendo, historicamente, um menor espaço dentro da área 21 da CAPES. Essa situação é observada também através de outros dados como, por exemplo, as linhas de pesquisa dos programas, pois de 37 linhas identificadas, apenas 8 são vinculadas à subárea pedagógica, sendo que 3 universidades não apresentaram nenhuma linha de pesquisa para a referida subárea.

Outra questão que os autores colocam é em relação ao número de professores dos programas, sendo apenas 14,59% do total orientando nas linhas de pesquisa da subárea em questão, enquanto 71,87% são orientados da subárea biodinâmica. Para os autores, essas questões resultam em mais orientandos, bolsas, produções e publicações que sejam voltadas a subárea biodinâmica, o que faz a hegemonia entre as subáreas de conhecimento, além de continuar existindo, tender a crescer.

Frasson *et al.* (2019) se debruçaram a estudar as produções científicas dos programas de Pós-Graduação em Educação Física. Sendo elas teses e dissertações do período de 2013 a 2017, na área 21 da CAPES. Os autores buscaram as informações no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, no Relatório de Avaliação Quadrienal da área 21 e na Plataforma Sucupira. Os mesmos encontraram um total de 2.969 trabalhos publicados. Após a identificação das Teses e Dissertações, as mesmas foram baixadas e agrupadas pelo programa de pós-graduação, universidades e estados. Depois dessa separação, os trabalhos tiveram os títulos, resumos e palavras-chave lidos e então categorizados, de acordo com a subárea de conhecimento, biodinâmica, sociocultural e pedagógica. Após, foram

agrupados por aproximação temática dentro das subáreas, e foram realizadas buscas pelas linhas de pesquisa e números de professores de cada programa.

Pautados em Bourdieu, os autores definem uma noção de campo, sendo eles os microcosmos sociais que integram um macrocosmo, que seria o espaço social, local de diferenças e lutas entre os capitais envolvidos. Nesse sentido, os conflitos e tensões gerariam os campos, considerando sua própria delimitação. Ainda nessa concepção de campo, os autores se baseiam em Lazarotti Filho, a partir da identificação da Educação Física como um campo acadêmico-científico. Seguindo essa linha, eles consideram o campo acadêmico-científico da Educação Física como formado através dos programas de pós-graduação, envolvendo mais três áreas, sendo elas Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional, de acordo com a área 21.

Analisando o relatório de avaliação quadrienal do ano de 2017 da área 21, os autores puderam constatar que, nas quatro áreas de avaliação, são 64 programas de pós-graduação que ofertam cursos de mestrado e doutorado acadêmicos e mestrado profissional. Dentre eles, 34 são programas de Educação Física, 20 são de Fisioterapia e Terapia ocupacional, e 10 de Fonoaudiologia. Analisando os números de produções do campo, os autores também chegaram à conclusão de que a área de avaliação com mais programas é a que produziu mais, nesse caso a Educação Física.

Os autores, então, apontam que o crescimento das produções científicas no Brasil, no campo da Educação Física, foi produto da criação de novos cursos de mestrado e doutorado. Isso gerou pontos positivos, como a contribuição para o avanço dos conhecimentos, reflexões, ampliação e aprimoramento do campo de estudos em questão. Porém, também gerou pontos negativos, no sentido de que gerou uma busca desenfreada pelo produtivismo acadêmico, como colocam os autores. De acordo com Sguissardi (2010), produtivismo acadêmico é um fenômeno, em geral, derivado de processos oficiais ou da não-regulação e controle, supostamente de avaliação, que tende a se caracterizar pela excessiva valorização da quantidade da produção científico-acadêmica. Isso tende a desconsiderar a sua qualidade, por consequência.

Pautados por Manoel e Carvalho (2011), consideraram três subáreas - biodinâmica, sociocultural e pedagógica para analisar as produções de dissertações e teses da área da Educação Física, e puderam observar que havia uma disparidade percentual de teses e dissertações na subárea da biomecânica, em comparação às outras duas subáreas. Eram 77,60% das produções na subárea biodinâmica, 11,25% na sociocultural e 11,15% na pedagógica.

Baseados em Bourdieu, os autores chamam a atenção para o que definem como parte do campo científico, ou seja, os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a ciência. Esses podem ser representados pelo capital científico, uma espécie de reconhecimento dentro do campo. Nesse sentido, os autores definem o significado de autoridade científica ou monopólio da competência científica. Compreendida como algo socialmente concedido a algum agente ou grupo, que acaba se tornando legítimo e definindo as estruturas do campo, surgindo assim os que dominam e os que são dominados.

Trazendo para o campo acadêmico-científico da Educação Física, os autores, observando o número de teses e dissertações apresentados anteriormente, identificam na subárea biodinâmica o agente com mais capital científico e simbólico dentro do campo, enquanto as outras duas subáreas se assemelham, inclusive pelo modo similar de perspectivas teórico-metodológicas.

As relações entre subáreas dominantes e dominadas, tendo conexão direta com a estrutura do campo, são influenciadas diretamente pela oferta de vagas, considerando que alguns programas, além de não ofertarem o curso de doutorado, não oferecem vagas nas linhas de pesquisa das subáreas sociocultural e pedagógica. Nesses programas, há difusão de um modelo científico hegemônico da Educação Física.

Outro dado que os autores levantam é o número de professores-orientadores credenciados na área 21. Segundo a plataforma Sucupira, nos programas de pós-graduação seriam 78,40% da biodinâmica, 14% da sociocultural e 7,60% da pedagógica. Quanto às abordagens utilizadas nos produtos de mestrado e doutorado, dos 77% trabalhos da subárea biodinâmica, 70% realizaram pesquisas quantitativas e descritivas, 6% uma abordagem quali-quantitativa e 1,60% utilizaram pesquisa qualitativa. Em contraposição, nos trabalhos das subáreas sociocultural e pedagógica, de 22,40% de produções, 20% foram qualitativas, 1,4% quali-quantitativa e 1% optou pela abordagem quantitativa. Além disso, ao analisarem as opções teórico-metodológicas, observaram também uma semelhança entre as subáreas sociocultural e pedagógica e uma grande diferença das utilizadas pela subárea biodinâmica.

Por fim, os autores consideram que as diferentes maneiras de produzir conhecimento são importantes para a pluralidade epistemológica da Educação Física, contemplando a multiplicidade, a disseminação da área e as diferentes possibilidades de construir e produzir ciência neste campo de conhecimento. Quanto às produções científicas, ou produções de conhecimento que são gerados pelos Programas de Pós-Graduação e grupos de pesquisa/estudo com pesquisadores, a partir dos artigos estudados fica nítido que há uma hegemonia entre as subáreas da Educação Física. Em uma, há mais pesquisadores, mais grupos de pesquisa que estudam nas linhas propostas, assim como maior fomento para pesquisas e pesquisadores.

Frasson et al. (2019) se propuseram a investigar as dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação da área 21, onde os pesquisadores também visualizam uma hegemonia da subárea Biodinâmica em relação as demais. Nesse sentido, fica evidente que a hegemonia entre as subáreas acarreta também a produção e o conhecimento gerado pelos grupos de pesquisa, assim como os pesquisadores, os fomentos, etc. Tornando, de fato, um ciclo vicioso, já que todas as esferas que envolvem a ciência dialogam. Sendo assim, parece importante que os diferentes modos de produzir cientificamente, dentro da Educação Física, sejam reconhecidos e valorizados de acordo com as perspectivas que os mesmos atendem.

Partindo da ideia de coexistência dos diferentes fazeres e saberes científicos estabelecidos dentro da referida área, fica evidente que as relações de disputas e a hierarquização/hegemonização não estão ligadas ao fato de serem diferentes, de não dialogarem ou da necessidade de uma não existir para que a outra possa aparecer. E,

sim, pelo fato de que as medidas utilizadas são iguais para as diferentes ciências, o que acaba colocando algumas em detrimento de outras.

2.1.4 Realizando aproximações

Após a leitura dos estudos aqui expostos, foi possível observar que, com o passar dos anos, diversos autores se preocuparam em estudar sobre as temáticas que envolvem a Educação Física e o meio científico. Nesse sentido, as publicações apresentadas na revisão bibliográfica, de formas diretas ou indiretas se aproximam do tema de pesquisa proposto neste estudo, e abrem possibilidades para compreender os caminhos que a Educação Física percorreu até o cenário dos dias atuais.

A divisão das referidas categorias se deu através das leituras dos estudos e, conseqüentemente, a aproximação de uns com os outros de forma menos ampla, já que todos os estudos apresentados poderiam dialogar uns com os outros. Considerando que a Educação Física e suas ciências acabam por gerar produções científicas e que essas estão ligadas diretamente aos Programas de Pós-Graduação, mesmo que os estudos tenham sido apresentados de forma mais segmentada através das categorias, se torna possível estabelecer uma conversa entre os mesmos.

É possível observar que não há um consenso entre os autores sobre a ciência ou as ciências que formam o meio científico da Área da Educação Física, uma vez que alguns defendem que há um objeto próprio de estudo e outros acreditam que a área se pauta nas áreas mães. Ao mesmo tempo, pode-se observar que a Educação Física consome conhecimento científico e também o produz.

Outras discussões, que surgem no meio científico da Educação Física, pensam a divisão em subáreas, principalmente entre Biodinâmica, Sociocultural e Pedagógica, e as relações que se dão entre elas, ainda que de forma indireta. Essas relações de disputas, de espaços, reconhecimento e valorização, por exemplo, são expostas por diversos autores, bem como as relações estabelecidas entre elas. Porém, através destes estudos, é possível perceber que essas relações são causadas pela forma como são conduzidos os critérios dos Programas de Pós-Graduação, a fim de atender o que é estabelecido pela CAPES em questões de avaliações dos programas e pesquisas.

Quanto às produções científicas desta área, é possível observar que, apesar de diferentes vertentes, linhas, perspectivas, teorias, metodologias e objetos de estudo, mesmo que em determinados momentos o diálogo não avance - limitando as possibilidades de diferentes formas e saberes científicos conversarem, parece que todas as maneiras de fazer científico são legítimas, e contemplam a área da Educação Física. Nesse sentido, é possível compreender que as disputas citadas anteriormente não se pautam através das diferenças entre os saberes e fazeres, já que os mesmos podem coexistir e até mesmo dialogarem, ainda que com percalços.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Considerando que a discussão que perpassa a presente investigação se encontra atravessada por diversas questões relacionadas ao meio científico em uma determinada área do conhecimento, qual seja a Educação Física, entendo ser importante inicialmente realizar aproximações entre alguns entendimentos sobre a ciência. Nessa perspectiva, buscando apresentar o processo que constitui esse fenômeno, me proponho a trazer para o debate autores que se debruçaram a compreender a temática.

Dessa forma, na primeira seção, trago para o embasamento autores como: Capra (1995), Triviños (2001), Morin (2003; 2005; 2007), Santos (2003; 2008), Markoni e Lakatos (2009), nos quais encontro elementos que ajudam a situar o percurso e o lugar da ciência no mundo contemporâneo. Na segunda seção, me pauto em autores que trataram de pesquisar temáticas que englobam a Educação Física e sua inserção, bem como suas relações atuais com o meio científico. Para isso, trago Gaya (1994), Taffarel e Escobar (1994), Bracht (2003), Manoel e Carvalho (2011) e Silveira (2016; 2021).

3.1 REFLETINDO SOBRE CIÊNCIA

Para início desta reflexão, trago Marconi e Lakatos (2009) que, baseadas na definição de Trujillo Ferrari (1974), compreendem a ciência como um conjunto de atitudes e atividades racionais que se dirigem ao conhecimento de um objeto de estudo/investigação, o qual pode ser sistematizado e verificado. Dessa forma, cabe ressaltar que, para as autoras, nem todo conhecimento de/sobre algo é considerado científico. Elas elencam outros três tipos de conhecimento: o popular, o filosófico e o religioso. Nesse sentido, para as autoras, o conhecimento científico se diferencia dos outros três, em relação às características metodológicas empregadas a ele.

Seguindo a perspectiva de Marconi e Lakatos (2009, p.76), ao trazerem a discussão das correlações entre conhecimento popular e científico, colocam que “o conhecimento vulgar ou popular, às vezes denominado de senso comum, não se distingue do conhecimento científico nem pela veracidade nem pela natureza do objeto conhecido: o que diferencia é a forma, o modo ou o método dos instrumentos do “conhecer”. Nesse sentido, para elas, o mesmo objeto pode ser observado pelo cientista e pelo homem comum. O que vai diferenciar a forma de conhecimento é a

forma **como** o objeto será observado. Complementando, para Morin (2005, p.43), é necessário compreender a teoria científica como resultado de uma construção que depende de diferentes elementos ou ingredientes:

o conhecimento não é uma coisa pura, independente de seus instrumentos e não só de suas ferramentas materiais, mas também de seus instrumentos mentais que são os conceitos; a teoria científica é uma atividade organizadora da mente, que implanta as observações e que implanta, também, o diálogo com o mundo dos fenômenos (MORIN, 2005, p. 43).

Sendo assim, são essas compreensões de ciência e de conhecimento trazidas por Morin e Lakatos e Morin que guiarão o presente estudo e as questões que emergem da temática aqui discutida. Para que, mais adiante, se torne possível dialogar com o cenário mais específico da Educação Física e suas subáreas.

Buscando situar a trajetória do processo de constituição da ciência ao longo dos tempos, Capra (1995) diz que, até 1500, a visão de mundo predominante na Europa, e na maioria das outras civilizações, se dava de forma orgânica, ligada ao modo como as pessoas se relacionavam com a natureza e com a vida. Ainda de acordo com o autor, nos séculos XVI e XVII há uma grande mudança da noção medieval de mundo, de universo orgânico, vivo e espiritual para a noção do mundo como uma máquina, tornando-se a grande metáfora dominante da era moderna.

Essa modificação drástica se deu através de mudanças revolucionárias na física e na astronomia, constituindo a ciência dos séculos XVI e XVII, período identificado pelos historiadores como a Idade da Revolução Científica. Ou seja, começa a se estruturar uma noção de ciência a partir de pressupostos pautados pela observação, comprovação, fragmentação, entre outros princípios, que além de trazerem importantes avanços para a vida no planeta, trazem inúmeros problemas e dificuldades. Nessa perspectiva, há controvérsias sobre aspectos positivos e negativos, uma vez que os avanços científicos produzem consequências nem sempre contornáveis. Nos dizeres de Morin (2003, p. 18): “[...] os poderes criados pela atividade científica escapam totalmente aos próprios cientistas.” Ou seja, o desenvolvimento da ciência produz um poder sobre o qual a mesma não tem condições de operar.

Entendo que aspectos positivos e negativos, a exemplo do que colocam Capra (1995) e Morin (2003), se estendem até os dias atuais, pois, ao mesmo tempo em que a evolução do conhecimento cria e afirma a sistematização do fazer científico, parece reforçar questões que poderiam estar superadas em relação aos diferentes modos que contemplam esse meio científico. Uma das questões se dá em relação à fragmentação do conhecimento decorrente do método analítico de Descartes (CAPRA, 1995; SANTOS, 2008). Morin (2003) denominou de hiperespecialização, referindo-se aos saberes que se dão de forma fragmentada e que são divididos em disciplinas. Para ele, uma especialização que se fecha não permite uma integração de forma global, o que acaba por considerar uma parte específica de cada objeto de investigação. Nesse sentido, o autor compreende que o desafio de globalidade também se torna um desafio de complexidade, o que, para ele, ocorre de fato quando os elementos e componentes constituem um todo com trocas entre o todo e as partes, e vice-versa.

Um outro aspecto trazido por Morin (2003) diz respeito à divisão em dois grandes blocos da cultura. Ela se inicia no século XIX e perdura no século XX, e por ele é denominada de: a) cultura das humanidades “alimenta a

inteligência geral, enfrenta as grandes interrogações humanas, estimula a reflexão sobre o saber e favorece a integração pessoal dos conhecimentos” e b) cultura científica “bem diferente por natureza, separa as áreas do conhecimento; acarreta admiráveis descobertas, teorias geniais, mas não uma reflexão sobre o destino humano e sobre o futuro da própria ciência”. Uma traz consequências e visões sobre a outra. Dessa forma:

“O mundo técnico e científico vê na cultura das humanidades apenas uma espécie de ornamento ou luxo estético, ao passo que ela favorece [...], a inteligência geral que a mente humana aplica aos casos particulares. O mundo das humanidades vê na ciência apenas um amontoado de saberes abstratos ou ameaçadores.” (MORIN, 2003, p. 18).

Marconi e Lakatos (2009) trazem uma classificação e uma divisão da ciência que surgem a partir de diferentes ramos de estudo pela diversidade de fenômenos que se tornam necessários para o cientista compreender e explicar. Dessa forma, as autoras dividem em ciências formais e factuais, sendo que as formais englobam a Lógica e a Matemática e, as factuais englobam ciências naturais, como: Física, Química e Biologia, e ciências sociais que incluem: Antropologia Cultural, Direito, Economia, Política, Psicologia Social e Sociologia.

A partir dessa compreensão, Morin expõe uma divisão diferente e anterior à trazida anteriormente em relação as ciências formais e factuais por Marconi e Lakatos. Uma vez que a divisão de Marconi e Lakatos está ligada diretamente à ciência e suas diferentes vertentes e formas de se fazer ciência, na ideia de Morin as questões que perpassam as humanidades não seguiriam um padrão científico e, por isso, não estariam alocadas como cultura científica. Se torna possível, assim, fazer algumas aproximações com o cenário das subáreas, onde as linhas de estudos e pesquisas de uma mesma área convergem nos seus pressupostos epistemológicos e culturais.

Para Morin (2003, p. 20), seria necessária uma reforma do pensamento. Só assim seria possível superar a dissociação das duas culturas citadas por ele, pois “trata-se de uma reforma não programática, mas paradigmática [...]”. A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino”. Segundo o autor (2007), a reforma do pensamento de forma paradigmática atende aos princípios que são fundamentais para governar discursos e teorias. Além disso, ele expõe que o modelo de paradigma dominante seguido, realiza disjunção e redução, pois divide os estudos em departamentos. Para ele, “quanto mais se separa, mais se reduz” (MORIN, 2007, p. 68). Complementa o autor:

Podemos legitimamente supor que (o conhecimento) comporta diversidade e multiplicidade. Desde então, o conhecimento não seria mais passível de redução a uma única noção. [...] O conhecimento é, portanto, um fenômeno multidimensional, de maneira inseparável, simultaneamente físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural, social (MORIN, 2012, p. 18).

Nessa linha, segundo Santos (2003), a revolução científica que ocorre a partir do século XVI, já citada anteriormente, de certa forma, foi baseada nas ciências naturais e somente no século XIX, este modelo de ciência moderna acaba por se estender às ciências sociais emergentes. Na visão do autor, não há como as ciências sociais se

pautarem por questões objetivas, como ocorre nas ciências naturais, por se tratar de uma ciência em que predomina a subjetividade, baseada na ação e comportamento humanos.

Nesse sentido, Santos (2003) cita ainda alguns obstáculos que as ciências sociais encontram para se compatibilizarem com as ciências naturais, nos quesitos de critérios de cientificidade como, por exemplo: a não possibilidade de estabelecer leis universais, já que os fenômenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados; os fenômenos sociais serem subjetivos e não captados pela objetividade do comportamento; as ciências sociais não produzirem previsões íntegras, já que os seres humanos modificam seu comportamento; e, não possuírem teorias explicativas que permitam uma abstração do real.

Sendo assim, essas questões interferem no cenário científico, quando os critérios se pautam através das ciências naturais, e as demais formas de fazer científico não são contempladas e nem consideradas para formulação de critérios atribuídos como científicos. É o desencontro que ocorre entre as ciências sociais e humanas quando são olhadas e pautadas pela lógica das ciências naturais, ou seja, submetidas aos critérios da ciência ou ao paradigma dominante.

Diversos autores pensam e repensam a Ciência através do conceito de paradigma. Para Quintanilla (1985), paradigma seria um conjunto de hábitos, técnicas e formas de resolver problemas científicos no seio de uma determinada tradição científica. Para o autor, paradigma contemplaria também as ideias filosóficas, teorias científicas e normas metodológicas que predominam em comunidades científicas durante um tempo determinado (QUINTANILLA, 1985; TRIVIÑOS, 2001).

Para Edgar Morin (2003), um paradigma imperaria sobre as mentes por instituir os conceitos soberanos. Suas relações lógicas - disjunção, conjunção e implicação, governariam, ocultamente, tanto as concepções, quanto as teorias científicas realizadas sob seu império. Nesse sentido, para Triviños (2001), paradigma deve ser entendido como um conjunto de ideias que constituem e caracterizam os campos de estudo predominantes de uma comunidade científica. Para Morin (2003), a ideia de paradigma perpassa todas as etapas de um estudo ou conhecimento científico, é algo superior que, inclusive, rege todas as ações da comunidade científica em busca do conhecimento, mesmo que de forma oculta.

Após trazer alguns olhares sobre a ciência, bem como sobre a visão de paradigma, a partir dos autores que subsidiaram esta seção compreendo ciência como o conhecimento a partir de sua sistematização, de acordo com concepções, conceitos, teorias e paradigma como padrões, regras e soluções para os problemas que venham a surgir no meio científico como um todo. Tais entendimentos me ajudarão a subsidiar as análises e discussões que perpassam o tema desta investigação. No próximo capítulo, passarei a discutir a inserção da Educação Física no meio científico.

3.2 INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO MEIO CIENTÍFICO

A seguir, após apresentar algumas compreensões acerca das visões de ciência, bem como concepções acerca do olhar para a ciência sob uma perspectiva paradigmática, faz-se necessário resgatar e conhecer as discussões sobre como ocorre a inserção da Educação Física no meio científico. Nesse sentido, me proponho a retomar um debate que ficou bastante conhecido no âmbito da Educação Física brasileira, quando Gaya (1994) e Taffarel e Escobar (1994) protagonizaram o início da discussão epistemológica, a convite da Revista Movimento, intitulado: Temas polêmicos.

Partindo da pergunta que também é o título principal dos estudos “Mas afinal, o que é Educação Física?”, Gaya (1994) inicia indicando ser uma pergunta simples, mas que em momentos de crise ou de transição faz-se necessário voltar atrás para que a mesma possa ser formulada. Sugere, então, uma revisão na literatura para que a pergunta possa ter uma resposta. Na busca por respostas, Gaya retoma diversos autores, de diversas localidades em que a Educação Física parece assumir diferentes identidades e diferentes nomenclaturas.

Segundo Gaya (1994), no Brasil dois autores e suas respectivas obras, no ano de 1983 se destacaram nos estudos relacionados ao papel da Educação Física. Vítor Marinho de Oliveira, que questionava sobre o que era Educação Física, indagando se a mesma era desporto, ginástica, política, educação ou saúde, e João Paulo Medina, cuja obra propunha uma reflexão sobre a Educação Física na sociedade brasileira.

Gaya (1994), ao longo do texto, questiona sobre o que seria a Educação Física: ciência? Ou, filosofia? Nesse sentido sugere que reduzir a Educação Física de forma exclusiva à ciência ou à filosofia, retira-a de seu significado social, e gera uma descaracterização da sua identidade profissional. Assim, compreende a Educação Física como Projeto Pedagógico, entendida como parte da Educação, configurada entre a filosofia e a ciência, num diálogo entre os fundamentos axiológicos da primeira e a validação dos conhecimentos que a constituem pela segunda.

Taffarel e Escobar (1994), a partir de outra posição epistemológica, criticam o artigo publicado por Gaya (1994), em relação às concepções idealistas expostas pelo autor. As autoras entendem que, apesar de simples, a pergunta - “o que é Educação Física?”, referiu Gaya em seu estudo, necessita de pensamentos mais complexos. Ou seja, a análise das autoras indica dois aspectos importantes: por um lado, a simplificação que perpassa a produção do autor e se expressa na dimensão dada ao enunciado de sua pergunta exige respostas que emergem de um pensamento mais complexo; e, por outro lado, entendem que o idealismo é insuficiente para sustentar a resposta da pergunta formulada.

As autoras, ao analisarem o estudo de Gaya (1994), referem que o autor comete alguns equívocos. Para elas, um equívoco teórico, ao desconsiderar os referenciais da dialética materialista histórica e ao desconsiderar que as práticas sociais desta disciplina não são advindas de fundamentos pré-concebidos, e sim de possibilidades históricas. Além disso, segundo elas, o autor não leva em consideração que o movimento do pensamento para acompanhar esta prática social pode ocorrer através de bases pré-conceituais, pré-científicas, ou através de representações ou bases conceituais que revelam a essência e as leis internas do fenômeno. Nesse sentido, para Taffarel e Escobar (1994), o idealismo não se faz suficiente para aprender os fenômenos sociais concretos.

Taffarel e Escobar (1994) expõe mais duas críticas ao autor. O mesmo afirma que, na situação em que convergem conteúdos diversos, como biologia, antropologia, sociologia, psicologia, se configura em um espaço multidisciplinar com falta de objetivos e objetos comuns e que, por este motivo sem uma definição epistemológica e metodológica. Segundo elas, o autor comete dois erros com essa afirmação: por reportar interesses ao plano abstrato das disciplinas, excluindo os interesses humanos e de classe na prática social; e, por abordar a multidisciplinaridade a partir de objetivos comuns, ignorando o trabalho concreto onde ocorre a produção de conhecimento, determinado historicamente configurando interesses de classes antagônicas que estão presentes na produção e reprodução da vida capitalista. Para as autoras, a concepção de Educação Física que Gaya (1994) assumiu, sustentada como projeto pedagógico, já estava superada por ser idealizada fora do contexto escolar capitalista.

É possível observar na discussão uma divergência de concepções e, talvez, de aporte ou densidade teórico-conceitual. Entretanto, mesmo que a visão de Gaya possa ser identificada como idealista e simplificadora, se apresentou como um olhar que possibilitou a ampliação da reflexão e discussão sobre o tema, no início da década de 1990. Já Taffarel e Escobar demonstram uma opinião diferente da proposta por Gaya, sustentada na perspectiva do materialismo histórico e dialético de Marx, indicando um outro caminho para a discussão em pauta. Assim, dinamizaram, aprofundaram e potencializaram o debate.

Valter Bracht (2003), por sua vez, questionava se a Educação Física era ou não uma ciência e se deveríamos querer que ela fosse reconhecida como tal. Nesse sentido, destacava a importância em se conceituar de qual ciência se estava tratando, pois segundo o autor não há uma definição dos contornos e características sobre o que é ciência. O mesmo coloca que o *status* da ciência é relevante na cultura ocidental, e que se a Educação Física fosse considerada ciência, isso aumentaria seu grau de credibilidade (BRACHT, 2003). Ainda nessa perspectiva, ele traz a ideia de que, quando a Educação Física assume o papel de ciência e conquista essa autonomia, ao mesmo tempo, algumas partes que compõem a Educação Física acabam sendo deixadas de lado. Assumindo, assim, uma hegemonia na forma de se fazer ciência e, nesse caso, colocando as ciências naturais como as principais (BRACHT, 2003).

A questão que Bracht aponta está diretamente ligada ao cenário científico como um todo, onde as perspectivas e linhas de pesquisa das ciências naturais são assumidas como dominantes. Logo, outros estudos pautados por demais aportes epistemológicos ficam abaixo da mesma. Essa questão parece se caracterizar e intensificar a partir do que trago, pautada em Manoel e Carvalho, nos próximos parágrafos.

Aqui no Brasil, segundo Manoel e Carvalho (2011), a Educação Física acadêmica foi se desenhando a partir de uma influência norte-americana. Isso ocorreu desde a criação de programas de pós-graduação em três universidades no final dos anos 1970 e início dos anos 1980. Foram elas a Universidade de São Paulo, Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Universidade Federal de Santa Maria. Esta última tinha mais características norte-americanas, pois focava mais nas subdisciplinas ou subáreas das ciências naturais, enquanto as outras utilizavam o

termo educação física, abordando disciplinas da educação e biologia. A partir de 1990, os programas de pós-graduação começam a ter valor junto ao sistema de recomendação estabelecido pela CAPES.

Ainda para os autores, inicialmente, por abordar diferentes disciplinas e linhas de pesquisa, a área era julgada como sem identidade. Segundo os mesmos, vários estudiosos na época explanaram suas teorias sobre a Educação Física ser ciência ou não. Alguns, inclusive, defendiam que a Educação Física deveria se tornar cinesiologia. Outros, em oposição, colocavam que a Educação Física estava em um campo de intervenção pedagógica.

Nesse processo, eles destacam que, ao longo da década de 1990, ocorreram mudanças nos programas de pós-graduação como, por exemplo, o termo Educação Física mantido, porém a separação das diferentes áreas de concentração. Eram elas: biodinâmica alinhada e orientada pelas ciências naturais, sociocultural alinhada às perspectivas da sociologia, antropologia, história e filosofia e pedagógica que “investiga questões relativas à formação de professores, ao desenvolvimento curricular, aos métodos de ensino e à pedagogia do esporte, além de tratar de aspectos metodológicos, sociais, políticos e filosóficos da educação” (MANOEL E CARVALHO, 2011, p. 392). Para os autores:

No Brasil, os docentes afetos aos temas das subáreas socioculturais e pedagógicas perdem espaço nos programas de pós-graduação. Suas produções científicas são desqualificadas e, no cotidiano do trabalho na universidade, enfrentam as pressões das gestões e de órgãos de fomento que privilegiam e investem em pesquisa baseada em um modelo de ciência que não considera a diversidade e a singularidade da natureza dos objetos de investigação (MANOEL E CARVALHO, 2011 p.401).

Tal perda de espaço está relacionada com a desvalorização das subáreas citadas por Manoel e Carvalho, bastante ligada ao modelo e a concepção do que é ciência criadas aqui no Brasil, inspiradas nos moldes norte-americanos.

Dessa forma, pode-se perceber que o que ocorre com a Educação Física enquanto área fragmentada ou dividida em subáreas, é o mesmo que ocorre com a ciência como um todo, a exemplo do que coloca Morin (2003), ao discutir a fragmentação do conhecimento e seus efeitos. Tais questões seguem desafiando pesquisadores e estudiosos, no sentido de aprofundar e ampliar o debate, por entenderem que a complexidade do tema indica que o mesmo necessita ser problematizado e discutido na busca de outros olhares.

Nesse sentido, Silveira (2016), instigada com o processo de ampliação e intensificação após os anos 2000, com pesquisadores e tudo que envolve o meio científico comprometido com a Educação Física, se debruçou a responder, em sua tese de doutorado, a seguinte questão de pesquisa: “Como se faz ciência na Educação Física brasileira?”. Para tal, a autora realizou um estudo etnográfico com dois grupos de pesquisa da Educação Física, os quais ela mesma acompanhou e vivenciou o dia-a-dia, as organizações, as pesquisas em andamento, os pesquisadores, aparatos científicos e demais características presentes em cada grupo.

Inicialmente, a fim de dialogar sobre ciência e Educação Física, Silveira (2016) buscou analisar estudos premiados pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte no ano de 2013, na área de Educação Física, destacando dois aspectos que considerou importantes e pertinentes para problematizá-los:

(1) a importância que a ciência vem tendo na Educação Física Brasileira; e (2) a divisão entre 'Ciências Humanas e Sociais' e 'Ciências Biológicas e da Saúde' que parecem constituir a ciência da Educação Física. (SILVEIRA, 2016, p. 20)

Em relação ao primeiro aspecto, a importância que a ciência vem tendo na Educação Física Brasileira, a autora traz opiniões distintas sobre o diálogo entre Educação Física e Ciência, colocando a ideia de Lovisolo (1996) em pauta, de que a Educação Física é originalmente uma área de intervenção profissional. Colocou, também, a ideia de Bracht (2003), de que a Educação Física não é uma ciência, mas que há interesse na mesma ou nas explicações científicas da mesma. Para Silveira (2016 p. 21), "não se pode negar que, além da intervenção, o universo da Educação Física também se preocupa/ocupa com as questões da produção de conhecimento". Nesse sentido, é possível concordar com a autora: a Educação Física, mesmo que seja originária de uma prática de intervenção profissional, com o passar dos anos, importa-se e gera produção de conhecimento.

Após percorrer a discussão e problematização sobre os primeiros debates, ocorridos no ano de 1996 entre autores como Go Tani, Hugo Lovisolo e Mauro Betti, a convite do editorial da Revista *Motus Corporis*, com o objetivo de viabilizar e ampliar as discussões sobre a temática Educação Física e ciência e estudos mais recentes direcionados para a comunidade acadêmica e científica da Educação Física, percebe-se um:

crescimento de instituições e aparatos vinculados à valorização da produção de conhecimento científico na Educação Física. Então, diferente do início dos debates de 1996, quando a questão em voga remetia a uma dicotomia entre ciência e intervenção, os estudos atuais que se ocupam da temática 'ciência' e 'Educação Física' têm seus objetivos voltados para a compreensão dos diferentes atores e interesses que compõem a comunidade científica da Educação Física, pois já não se coloca em dúvida a sua existência (SILVEIRA, 2016, p. 25).

Quanto ao segundo aspecto destacado anteriormente, "a divisão entre 'Ciências Humanas e Sociais' e 'Ciências Biológicas e da Saúde' que parecem constituir a ciência da Educação Física" (SILVEIRA, 2016, p. 20), é exposta a ideia de Manoel e Carvalho (2011), já mencionados neste estudo, de que há uma divisão de disciplinas na área de conhecimento da Educação Física: a biodinâmica, sociocultural e pedagógica. Para os mesmos, tal divisão ocorreu após uma mudança na estruturação da pós-graduação em 1990, relacionada às linhas de pesquisa que são orientadas pelas ciências naturais, sociais e humanas. Ou seja, a biodinâmica orientada pelas ciências naturais e as subáreas sociocultural e pedagógica orientadas pelas ciências sociais e humanas. Neste mesmo sentido, a autora também expõe a ideia de Bracht (2003), de que a pluralidade da Educação Física está ancorada justamente ao fato de ter sua identidade apoiada epistemologicamente nas ciências-mãe, quais sejam ciências naturais, sociais e humanas, e não nela mesma.

É possível, a partir das opiniões já expressadas, perceber que há uma divisão no fazer científico da Educação Física de acordo com as polarizações mencionadas por Markoni e Lakatos (2009) e Morin (2005), ao refletirem sobre ciência e sobre essa divisão que gera consequências para a área, pesquisadores e pesquisas. Silveira (2016), nesta direção, indica que:

Alguns estudos apontam diversas discrepâncias existentes entre as áreas/subáreas/ciências-mãe que compõem a Educação Física, ressaltando a valorização daquelas que estão vinculadas às ciências 'biológicas', 'duras', 'biodinâmicas' em detrimento das vinculadas às ciências 'sociais', 'socioculturais', 'humanas' e 'moles' (SILVEIRA, 2016, p. 26).

A autora ressalta as discrepâncias e que as mesmas valorizam uma forma de ciência em detrimento de outras, gerando uma hegemonia dentro da área. Ela se baseia em diversos autores que pesquisaram sobre a temática ciência e Educação Física, e que se dedicaram a citar os motivos para que isso ocorra. Como exemplo, traz Manoel e Carvalho (2011), Tavares (2015), Stigger (2009), Lazzarotti Filho et al. (2012), entre outros. Segundo a autora, “o tipo de produção que é considerada legítima, a quantidade de produção que se quer, os periódicos científicos, a avaliação desses periódicos e as implicações de publicar, ou não, são os principais aspectos abordados” (SILVEIRA, 2016 p. 27).

Em contrapartida, Silveira (2016, p. 46) se debruça sobre as ciências da Educação Física através da noção da ontologia. Assim, invés de enxergar a fragmentação de uma única ciência em áreas, subáreas e ciências-mãe, julga que “não há características exclusivas e delimitações fixas entre as múltiplas ciências que são, na prática, criadas e mantidas”. Sendo assim, em palestra proferida em 23/10/2020,³ Silveira destaca que tal subdivisão caracteriza a fragmentação da área, em contraposição ao olhar multiplicador, que corresponde às múltiplas ontologias propostas por ela. Ou seja, partindo da ideia da autora, a ciência da Educação Física é múltipla, advinda de diferentes ontologias.

Nesse sentido, a autora busca compreender como as diferentes ontologias se relacionam, sendo necessário entender suas diferentes realidades. Através do seu estudo de campo, Silveira (2016) acompanha dois grupos (identificados como Vincennes e Butter-Chaumont) de pesquisa de diferentes ontologias. Os grupos produzem conhecimentos da Educação Física com características e linhas de pesquisa e de orientação, objetos de estudos, metodologias, instrumentos e linguagens diferentes.

Sendo o grupo Vincennes interessado na prática científica advinda da área das exatas, em que os pesquisadores se dedicam exclusivamente ao laboratório, conta com diversos aparatos tecnológicos, equipamentos, *softwares*, relações com o meio de empresas privadas, realizam testes, etc. Desenvolvem seus estudos com metodologia quantitativa, a fim de responder suas questões e problemas. Tais aspectos são sintetizados, na fala da autora anteriormente referida, na pergunta que perpassa o cotidiano desse grupo, qual seja: “como vamos medir?”. Nessa perspectiva, as pesquisas do grupo se (pre)ocupam, prioritariamente, com os equipamentos que possibilitam

3

<https://www.youtube.com/watch?v=nkib3LuvzZ0&t=3856s>

processos de medição, em busca dos resultados a serem atingidos. Ou seja, o produto final de suas investigações. Já o grupo Butter-Chaumont é interessado nos estudos relacionados com a educação, buscando a compreensão do professorado e dos alunos quanto aos fenômenos que a perpassam. Utilizam metodologias e instrumentos qualitativos de pesquisa para obtenção das informações, com destaque para as etnografias as autoetnografias.

Para a autora, o fato de a ciência da Educação Física partir de diferentes ontologias não implica diretamente uma fragmentação. É entendido que, independentemente da natureza dos estudos e suas características, por mais diferentes que venham a ser, ainda assim fazem parte das ciências da Educação Física. Portanto, na visão da autora, as ontologias da ciência da Educação Física coexistem e, por esse motivo, não há uma fragmentação. Portanto, para ela, o fazer científico não se coloca em disputa.

Nesse sentido, ainda para Silveira, as disputas e hierarquização decorrem do modo como ocorrem as calibrações que emergem da CAPES, nas produções de conhecimento, recursos, reconhecimento e legitimidade. Uma calibração única para diferentes modos de fazer ciência, contemplando aspectos de um determinado grupo em detrimento de outros, acaba gerando hierarquias, disputas e hegemonia entre os diferentes saberes e fazeres dentro da área. A autora chegou à conclusão, portanto, de que existem múltiplas ciências que perpassam pela Educação Física. Para ela, o fazer científico da área se dá a partir de diferentes ontologias, existindo de forma independente ou coexistindo e formando uma única ciência da Educação Física.

Nesse sentido, o estudo realizado por Silveira (2016) se apresenta dentro da mesma temática que me proponho investigar, se tornando uma pesquisa recheada de aspectos relevantes que vão ao encontro deste projeto, capazes de fornecer um diálogo e embasamento potente para o mesmo. A resposta dada pela autora para a questão inicial indicada em sua tese de doutorado, qual seja, “de que modo se faz ciência na Educação Física brasileira?” permite aproximações com problema central deste projeto de mestrado: “como estudantes mestrandos e doutorandos de um programa de pós-graduação de Educação Física da subárea pedagógica se compreendem/ se percebem em relação à Área 21 da CAPES?”. Assim, surgem vários aspectos que dialogam e problematizam elementos com outros estudos já apresentados aqui anteriormente sobre a “ciência da Educação Física”, seus espaços, hierarquias, hegemonias e sua classificação e pertencimento à Área 21 da CAPES.

Dessa forma, compreendo que os estudos trazidos neste referencial perpassam pelo cenário em que a presente investigação se encontra, embora alguns investiguem agentes diferentes dentro da construção epistemológica da Educação Física e suas subáreas, linhas de pesquisa e perspectivas teóricas. Além disso, tais estudos pautam, também, algumas discussões de forma mais direta nas análises a seguir.

4 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

No sentido de justificar os percursos/decisões metodológicas escolhidas para sustentar e orientar esta pesquisa, é importante retomar a questão inicial que orienta esta investigação: “como estudantes mestrandos e doutorandos de um programa de pós-graduação de Educação Física da subárea pedagógica se compreendem/ se percebem em relação à Área 21 da CAPES?”. Também se faz necessário retomar os objetivos propostos e citados anteriormente.

As decisões metodológicas escolhidas para este projeto de pesquisa se orientam como um estudo de natureza qualitativa que, segundo Negrine (2010), não visam a generalização das informações, estando centradas na descrição e análise e na interpretação e discussão delas, buscando compreendê-las em seu contexto. Para Minayo, as pesquisas pautadas pelos moldes qualitativos pretendem responder a questões muito particulares, preocupando-se com uma realidade não quantificável.

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002 p.21).

Trivínos (2001) e Gil (1989) atentam para o fazer científico de forma positivista nas ciências sociais/pesquisa qualitativa, estabelecendo um modelo “clássico” de pesquisa. Para Trivínos (2001, p.47) esse paradigma na pesquisa qualitativa perdeu força, se comparado ao século XIX, pois com “uma visão altamente conservadora da realidade social, a teoria aspirava a estabelecer generalizações [...]”. Segundo o autor, a pesquisa de natureza positivista nas pesquisas qualitativas não problematizava a realidade, mas isolava o problema a fim de focar nos fatos dados e de obter conclusões de forma generalizada, mantendo uma neutralidade entre pesquisador e pesquisa.

Nesse sentido, para Gil, o modelo positivista de pesquisa influencia no estabelecimento de regras do proceder científico, preconizando os procedimentos utilizados pelas ciências naturais a fim de uma maior objetividade na pesquisa. Ainda segundo o autor, os adeptos da postura positivista nas ciências sociais alegam que “as ciências sociais devem ser neutras, apolíticas e descomprometidas.” (GIL, 1989, p. 47).

Segundo Trivínos (2001, p. 47), o paradigma positivista foi sendo substituído no final da década de 70, e durante a década de 80, pelo paradigma do construtivismo social - que tem uma visão ontológica da realidade relativa, que “estuda a essência dos fenômenos, partindo da sua essência e de sua facticidade. Isto significa que não aceita teorias a priori para estudar a experiência.” Sendo assim, diferente do paradigma positivista, os construtivistas sociais rejeitam a objetividade e defendem a subjetividade, salientando a cultura e valores.

Para a realização desta dissertação, me pautei na perspectiva do paradigma crítico que, segundo o mesmo autor, “considera a realidade como um processo, em movimento, em transformação, contraditório”. Esta perspectiva trata de um realismo histórico, que é:

Constituído por valores sociais, políticos, culturais, educacionais, econômicos, étnicos e de gênero, em constante transformação; visando à máxima satisfação das necessidades fundamentais do ser humano, tais como as de fome, saúde, educação, de fraternidade, de igualdade e de liberdade (TRIVIÑOS, 2001, p. 49).

Sendo assim, neste paradigma, o pesquisador e a pesquisa participam de um diálogo. Eles necessitam de uma comunicação no processo da busca de conhecimento, ao encontro da compreensão dos fenômenos investigados, tendo em vista possíveis transformações da realidade concreta.

4.1 INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES

A coleta de informações foi realizada através de instrumentos que visam responder a questão central deste projeto, desdobrada em seus objetivos geral e específico. Nesse sentido, diferentes instrumentos foram escolhidos a fim de operar os percursos desta pesquisa. Entre os instrumentos de coleta estão o estudo bibliográfico, a análise documental e a entrevista semiestruturada com mestrandos e doutorandos pesquisadores da subárea pedagógica da Educação Física (MOLINA NETO; TRIVIÑOS, 2010).

4.1.1 Análise documental

A pesquisa documental, segundo Gil (1989), é bastante semelhante à pesquisa bibliográfica, sendo a diferença das duas a natureza das fontes. A pesquisa bibliográfica se fundamenta nas contribuições de diversos autores sobre determinado assunto. Já a pesquisa ou análise documental usa materiais que não receberam tratamento analítico. Podem ser documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, entre outros. Em relação à pesquisa documental, neste estudo buscamos conhecer documentos do programa em pauta, e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior, a fim de recolher informações que auxiliassem os objetivos propostos para esta investigação.

Assim, inicialmente foi realizada uma visita ao site do Programa de Pós-Graduação definido para o estudo, onde foi possível encontrar todos os grupos de pesquisa e estudos vinculados ao mesmo, suas linhas de pesquisa, seus coordenadores, bem como todos docentes e seus orientandos. A partir desse primeiro movimento, realizei a leitura das descrições de todos os grupos e selecionei, então, os três grupos de pesquisa que se concentram especificamente nas temáticas da subárea pedagógica. Depois, verifiquei que os coordenadores dos referidos grupos completavam o quadro de professores orientadores do Programa, e realizei contato com os mesmos a fim de informar

sobre esta pesquisa, bem como para obter autorização para a realização das entrevistas junto aos mestrandos e doutorandos participantes dos respectivos grupos.

Junto à referida visitação, busquei identificar também documentos como a Relação de Dissertações e Teses apresentadas, o Relatório de Bolsas concedidas para Mestrandos e Doutorandos e o Quadro de docentes orientadores do programa. Nesses casos, o recorte de tempo utilizado para as análises dos documentos se deu a partir do ano de 2017, considerando o ano de ingresso dos entrevistados deste estudo. O único documento que não estava disponível no site do programa foi o Relatório de Bolsas concedidas para Mestrandos e Doutorandos, que foi disponibilizado pelo próprio Programa.

4.1.1.1 Relação de Dissertações e Teses defendidas no Programa

Analisando as informações disponíveis no site do programa, encontra-se uma relação de todas Dissertações e Teses apresentadas/defendidas no programa desde 1992 e 2003, respectivamente. Dessa forma, como ressaltado anteriormente, foram selecionadas Dissertações e Teses apresentadas a partir do ano de 2017 por conta do critério estabelecido para tal, ou seja, o ingresso no programa dos estudantes entrevistados. Sendo assim, será realizada uma apresentação das informações recolhidas com a análise das mesmas de acordo com o ano em que foram apresentadas.

Iniciando pelo ano de 2017, no site do programa identifiquei trinta e nove (39) Dissertações, sendo onze (11) vinculadas a subárea pedagógica da Educação Física. No Doutorado, foram identificados dezenove (19) Teses, e dessas, apenas uma (1) na linha da subárea pedagógica.

No ano de 2018 encontrou-se a quantidade de trinta e quatro (34) Dissertações apresentadas ao programa sendo identificadas por esse estudo três (3) pesquisas na subárea pedagógica. Quanto às pesquisas desenvolvidas e concluídas no Doutorado, neste ano foram apresentadas vinte e uma (21) Teses, sendo duas (2) dessas incluídas na subárea de pesquisa que nossa investigação se concentra.

Em 2019, foram cinco (5) Dissertações identificadas na subárea de pesquisa citada anteriormente, entre trinta e sete (37) que totalizaram os trabalhos desenvolvidos no programa neste ano. Referente às Teses, foram vinte e cinco (25) apresentadas e apenas uma (1) se aproximava das temáticas que constitui a subárea pedagógica.

Já em 2020, percebe-se um aumento no número de Teses principalmente, indo para cinco (5) de vinte e duas (22) que foram apresentadas no programa. Em relação às Dissertações, evidencia-se a apresentação de quatro (4) na subárea pedagógica entre trinta e uma (31) no total.

As Dissertações do ano de 2021 somaram um total de vinte e quatro (24) produções sendo três (3) delas identificadas na subárea pedagógica. Quanto às Teses, foram nove (9) ao total e duas (2) inclusas na subárea de pesquisa investigada. Ressalto que este estudo ocorre no ano de 2021, não sendo contabilizadas as Dissertações e Teses que foram defendidas a partir do mês de julho deste ano.

As outras Dissertações e Teses defendidas que compõem os números acima, se aproximam das demais subáreas de pesquisa que constituem o programa, biodinâmica e sociocultural, sendo importante salientar que esta última, em uma análise mais rasa, considerando que não é foco desta pesquisa, também se apresenta em números menores em relação à primeira.

Dessa forma, é possível identificar que as Dissertações e Teses da subárea pedagógica se dão em números expressivamente menores em relação ao total dessas pesquisas, como citado acima, não sendo uma especificidade da subárea pedagógica, mas também se estendendo para um cenário parecido com a subárea sociocultural. Essa situação se justifica, dentre outros aspectos, pelo número de professores orientadores da subárea que integram o programa que respectivamente influencia no número de vagas ofertadas para orientação de Mestrado e Doutorado no mesmo, que será exposto no item 4.1.1.3.

4.1.1.2 Edital de seleção de bolsas do Programa e Relatório de bolsas concedidas para Mestrandos e Doutorandos

A partir da visita no site do programa, em que estão inseridos os colaboradores, não há editais de seleção de bolsistas disponíveis para consulta, dessa forma estes não foram analisados. Quanto aos estudantes contemplados com bolsas de estudos, desde o ano de 2017, recorte temporal estipulado, até o ano de 2021, a listagem foi concedida pela coordenação do programa.

Nesse sentido, neste período, foram identificadas cento e trinta e sete (137) bolsas de estudos concedidas a discentes do programa de pós-graduação das quais, noventa e uma (91) para mestrado e quarenta e seis (46) para doutorado. A partir desses dados iniciais, me debrucei a buscar a qual linha de pesquisa cada bolsista estava vinculado, pelo título da pesquisa, ou pela linha de orientação do docente orientador para que fosse possível identificar em qual subárea da Educação Física a pesquisa estava alocada.

Dessa forma, ao visitar o site do programa identifiquei que constavam apenas bolsistas egressos, os quais já haviam defendido suas dissertações e teses até meados de outubro de 2021. Sendo assim, o restante das buscas, a fim de identificar a linha de pesquisa de cada bolsista se deu através do sistema de currículo da Plataforma Lattes – CNPq. A seguir, constam as informações coletadas de cada ano investigado.

Iniciando pelo ano de 2017, ano definido como recorte temporal para este trabalho, foi possível identificar que foram concedidas dezessete (17) bolsas para o mestrado sendo, onze (11) na subárea biodinâmica, cinco (5) na subárea sociocultural e uma (1) na subárea pedagógica. Em relação às bolsas de doutorado, foram doze (12) ao total, sendo divididas oito (8) na biodinâmica e duas (2) na subárea sociocultural, indicando que nesse ano não tiveram bolsas de doutorado na subárea pedagógica.

Em 2018, foram concedidas vinte e uma (21) bolsas de mestrado, das quais dezessete (17) vinculadas à subárea biodinâmica, três (3) da subárea sociocultural e uma (1) alinhada à subárea pedagógica. Nas bolsas de

doutorado, das doze (12) concedidas, dez (10) estavam alinhadas à subárea biodinâmica e as outras duas, uma (1) nas sociocultural e outra na pedagógica.

No ano seguinte, em 2019 foram vinte e duas (22) bolsas de mestrado, sendo, quinze (15) concedidas a discentes pesquisadores da subárea biodinâmica, três (3) da sociocultural e quatro (4) da subárea pedagógica. Quanto às bolsas de doutorado, foram nove (9) todas elas vinculadas à pesquisas da subárea biodinâmica.

No ano de 2020, foram vinte (20) bolsas de mestrado no total, dessas, dezesseis (16) alinhadas à subárea biodinâmica e quatro (4) concedidas à pesquisas da subárea sociocultural. Das bolsas de doutorado, oito (8) foram concedidas à subárea biodinâmica e duas (2) para a sociocultural. Neste ano, não foram concedidas bolsas de mestrado e nem doutorado para discentes pesquisadores da subárea pedagógica.

Em 2021, abril deste ano, quando os documentos foram solicitados ao programa e enviados, haviam sido concedidas onze (11) bolsas de mestrado, sendo seis (6) para discentes da biodinâmica, três (3) para socioculturais e uma (1) para pesquisas da subárea pedagógica. Nessa listagem, um dos bolsistas não foi identificado por nenhum dos meios de busca, nem no site do programa na aba de orientandos de nenhum dos docentes orientadores, nem na pesquisa do Lattes, bem como em pesquisa no Google vinculando o nome com o programa ou com a universidade. Em relação ao doutorado, foram três (3), todas para pesquisas da biodinâmica.

Nessa perspectiva, é possível observar que em todos os anos aqui analisados, o maior número de bolsas de estudos foi concedida à mestrandos e doutorandos do programa vinculados à subárea biodinâmica, enquanto pesquisas das subáreas sociocultural e pedagógica nos anos de 2019 e 2021 não foram contempladas com nenhuma bolsa de doutorado, bem como no ano de 2020 que discentes pesquisadores da subárea pedagógica não obtiveram bolsas nem de mestrado e nem de doutorado.

Essas informações evidenciam que o número de bolsas concedidas a cada ano, se dá em maior quantidade para estudantes pesquisadores da subárea biodinâmica, mostrando que, também, assim como nas dissertações e teses defendidas, há uma relação entre o número de docentes orientadores das referidas subáreas e o número de bolsas concedidas para elas. Isso será abordado no próximo item. Ainda, pode-se considerar também, como será discutido posteriormente neste estudo, os critérios e normas que são utilizados para avaliação e classificação na concorrência entre mestrandos e doutorandos para a concessão de bolsas de estudos, considerando as relações entre Área 21 da CAPES e as subáreas da Educação Física.

Dos seis colaboradores desta investigação, apenas dois foram contemplados com bolsa de estudos, porém, um deles teve uma bolsa vinculada ao estado em que reside, por fora do programa de pós-graduação em que está inserido, e o outro colaborador teve a bolsa concedida em outro processo seletivo do ano de 2021 que não fez parte das análises aqui empregadas. Quanto aos demais, três deles participaram de editais de concessão de bolsas, pelo programa, um deles sendo chamado, mas não assumindo por ter vínculo empregatício, mesmo esse sendo como docente da Educação Básica, discussão essa que se dará em seguida nesta investigação. Outro colaborador alegou

nem ter participado da seleção, por conta de também ter vínculo empregatício em rede municipal como docente da Educação Básica.

4.1.1.3 Relação do quadro de docentes orientadores do programa de pós-graduação dos colaboradores

A fim de buscar uma relação entre as informações de teses e dissertações defendidas, bem como as bolsas concedidas aos discentes pesquisadores com o número de docentes orientadores do programa, realizei uma pesquisa no site dele, na intenção de identificar como se estabelece o quadro de docentes. Dessa forma, analisei professores que orientaram mestrados e/ou doutorandos a partir do ano de 2017 até o ano atual, 2021. Identifiquei, ao todo, quarenta e um (41) docentes orientadores.

O programa divide todas as linhas de pesquisa que orienta em duas grandes áreas de concentração, dessas, uma tem enfoque nas linhas de pesquisa vinculadas à subárea biodinâmica e a outra nas subáreas sociocultural e pedagógica. Dessa forma, julgo importante salientar que alguns orientadores se vinculam a mais de uma linha de pesquisa e/ou estudo dentro das áreas de concentração.

A área de concentração da subárea biodinâmica está dividida em três linhas de pesquisa, dos vinte e oito (28) docentes orientadores, doze (12) se debruçam em mais de uma linha de pesquisa. Já na área de concentração em que estão alocadas tanto a subárea sociocultural, quanto a pedagógica, identificou-se treze (13) docentes orientadores, dez (10) destes se vinculam a pesquisas e estudos da subárea sociocultural e seis (6) na subárea pedagógica. Dessa forma, três (3) docentes circulam nas subáreas sociocultural e pedagógica.

Assim, quanto menor o número de orientadores em determinadas linhas de pesquisa, conseqüentemente, menor será o número de vagas disponibilizadas para discentes pesquisadores delas. Seguindo nesta perspectiva, diminuem as dissertações e teses advindas destas orientações, e isso reflete especialmente no número de bolsas que são concedidas para as subáreas em questão.

4.1.1.4 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior – CAPES

Sobre a pesquisa realizada no site da CAPES e na plataforma Qualis Periódicos – CAPES, foi possível obter informações sobre sua história e missão. A CAPES foi instituída em 1951, através do Decreto nº 29.741, para que fosse assegurado em quantidade e qualidade o pessoal especializado para atender as demandas públicas e privadas que visavam o desenvolvimento do país. Fundada pelo Ministério da Educação (MEC), inicialmente com o objetivo de expandir e consolidar os programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) do Brasil, a partir de 2007 passa a atuar na formação de professores da educação básica.

Nesse sentido, a CAPES tem uma porção de atividades coordenadas por ela, sendo elas: avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto

nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional; indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância. Quanto ao sistema de avaliação, o mesmo serve de instrumento na busca de um padrão de excelência acadêmica, sendo seus resultados utilizados para a formulação de políticas para a área de pós-graduação e para as ações de fomentos como bolsas de estudos, auxílios e apoios.

Segundo Spagnolo e Souza (2004 p. 8), essa avaliação é bastante compacta e centralizada, tornando possível que todas as Comissões de Área do Conhecimento trabalhem de forma sincronizada utilizando as mesmas etapas, baseadas no mesmo conceito de informações. Sendo assim, segundo os autores, a avaliação e, conseqüentemente, o julgamento dos pares não se baseia apenas no conhecimento ou experiência, e sim em “um conjunto de dados sistematizados pela CAPES sobre o desempenho das unidades avaliadas.”

Ainda para os autores, a avaliação dos programas de Pós-Graduação acaba por se tornar especialmente acadêmica, ou seja, valoriza a pesquisa e as publicações científicas.

“Menor atenção é dada, tradicionalmente, ao ensino, à extensão, à cooperação com setores empresariais e governamentais e ao impacto que as atividades desenvolvidas nos programas possam ter na sociedade em geral.” (SPAGNOLO E SOUZA, 2004, p. 9).

Como citado anteriormente neste estudo, mais precisamente na revisão bibliográfica, Betti *et al* (2004) chamavam atenção para o que a forma de avaliação dos programas, sistematizada pela CAPES, gerava nos mesmos. Para os autores, os critérios de avaliação acabavam gerando uma busca e preocupação com a quantidade de produções e publicações, superior às qualidades das mesmas.

Nesse sentido, se torna possível perceber que há uma sobreposição das atividades que ocorrem dentro dos programas de Pós-Graduação. Priorizam as publicações para atingirem pontuações suficientes a fim de elevarem ou manterem suas notas perante a avaliação da CAPES. A busca dos programas por boas notas e pelo padrão de excelência acadêmica se explica, pois o instrumento de avaliação da CAPES tem seus resultados utilizados para questões de fomentos nos programas de bolsas de estudo, auxílios e apoios. Sendo assim necessários para os programas que querem ter ou manter um padrão de excelência.

Quanto as áreas de avaliação, segundo a página da CAPES, são 49 áreas divididas e agrupadas em dois níveis por grau de afinidade. O primeiro nível é denominado Colégios e o Segundo como Grandes Áreas, como é possível visualizar de forma mais detalhada nos quadros a seguir:

Quadro 2: Colégio de Ciências da Vida.

> COLÉGIO DE CIÊNCIAS DA VIDA

CIÊNCIAS AGRÁRIAS		CIÊNCIAS BIOLÓGICAS		CIÊNCIAS DA SAÚDE
Ciência de Alimentos		Biodiversidade		Educação Física
Ciências Agrárias I		Ciências Biológicas I		Enfermagem
Medicina Veterinária		Ciências Biológicas II		Farmácia
Zootecnia / Recursos Pesqueiros		Ciências Biológicas III		Medicina I
				Medicina II
				Medicina III
				Nutrição
				Odontologia
				Saúde Coletiva

Fonte: CAPES - avaliação - sobre as áreas de avaliação (<https://capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>)

Quadro 3: Colégio de Ciências Exatas.

> COLÉGIO DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLÓGICAS E MULTIDISCIPLINAR

CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA		ENGENHARIAS		MULTIDISCIPLINAR
Astronomia / Física		Engenharias I		Biotecnologia
Ciência da Computação		Engenharias II		Ciências Ambientais
Geociências		Engenharias III		Ensino
Matemática / Probabilidade e Estatística		Engenharias IV		Interdisciplinar
Química				Materiais

Fonte: CAPES - avaliação - sobre as áreas de avaliação (<https://capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>)

Quadro 4: Colégio de Ciências Humanas.

CIÊNCIAS HUMANAS		CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS		LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES
Antropologia / Arqueologia		Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo		Artes
Ciência Política e Relações Internacionais		Arquitetura, Urbanismo e Design		Linguística e Literatura
Ciências da Religião e Teologia		Comunicação e Informação		
Educação		Direito		
Filosofia		Economia		
Geografia		Planejamento Urbano e Regional / Demografia		
História		Serviço Social		
Psicologia				
Sociologia				

Fonte: CAPES - avaliação - sobre as áreas de avaliação (<https://capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>)

Com a intenção de situar o lugar da Educação Física de acordo com a CAPES, como já mencionado anteriormente, a partir de 1990 os programas de pós-graduação da área começam a ter valor junto ao sistema de recomendação estabelecido pela CAPES. Atualmente, a EF está inserida no Colégio de Ciências da vida, na área da Saúde e, mais precisamente, na área 21, juntamente com Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional.

Nesse sentido, Silva et al. (2015) trazem em seu estudo que o sistema atual de avaliação da CAPES e, especificamente da área 21, área da Saúde, favorece algumas subáreas da Educação Física, como as pertencentes às Ciências Naturais, biologia, fisiologia e cinesiologia, por exemplo. Para os autores, as subáreas pertencentes às Ciências Sociais e Humanas, que buscam estudar a cultura, sociedade, filosofia e educação, ficam em desvantagem em relação às anteriores.

Ainda segundo os autores, as Ciências Sociais e Humanas possuem “uma forte frente de estudos na área 21 da CAPES, sobretudo no campo da Educação Física.” (SILVA et al., 2015, p. 4). Sendo assim, os autores entendem a área 21 como um campo que pode envolver tanto as investigações referentes as Ciências Naturais, quanto as Ciências Sociais e Humanas.

Que a Educação Física desenvolve conhecimento em diferentes subáreas e diferentes enfoques não é novidade, porém, o problema que surge com as políticas de avaliação impostas pela CAPES é justamente a

valorização de algumas subáreas em detrimento de outras, devidos aos critérios. Ou seja, apesar da área abranger todos os tipos de conhecimento gerados através da Educação Física, a CAPES acaba por supervalorizar aqueles conhecimentos ligados às Ciências Naturais por conta dos critérios estabelecidos para avaliação.

Para auxiliar na avaliação dos Programas de Pós-Graduação, foi desenvolvido o sistema Qualis-Periódicos, na intenção de classificar a produção científica produzida por eles. O Qualis, então, afere a qualidade destas publicações de acordo com a qualidade dos veículos de divulgação em que são aceitos e publicados, sendo essa a função exclusiva dele. O resultado da avaliação feita com os periódicos é divulgado através de uma lista de classificação disponibilizada na Plataforma Sucupira, sendo considerados apenas os veículos que receberam produção no ano-base e que tenham sido informados pelos Programas de Pós-Graduação ao Coleta da Plataforma.

Essa classificação ocorre através dos comitês de consultores de cada Área de avaliação, obedecendo critérios que estão previamente definidos pela área de aprovados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES), com o intuito de refletir sobre a importância dos diferentes periódicos para suas respectivas áreas. Até o presente momento, apesar de haver um espaço direcionado para visualização dos critérios do CTC-ES no site da CAPES, o *link* não direciona para a página, sendo esse o motivo de os critérios não estarem apontados no presente estudo.

A atualização da plataforma é periódica. Quanto aos estratos de classificações, no Triênio 2010-2012 e Quadriênio 2013-2016, os periódicos receberam classificações em estratos indicativos de qualidade, do mais elevado - A1; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C – peso zero. No Quadriênio 2017-2020, pode ocorrer uma mudança nos estratos, sendo A1; A2; A3; A4; B1; B2; B3; B4; C – peso zero e as revistas virem a ter uma classificação única.

Também até o presente momento, as informações presentes e disponíveis para consulta no site da Plataforma Sucupira, quanto ao Qualis-Periódicos, referem-se às classificações das revistas consolidadas do Triênio 2010-2012 e Quadriênio 2013-2016. Esses estratos são utilizados para subsidiar os processos de Avaliação na época referida. Nesse sentido, o novo modelo do Qualis Referência, relativo ao Quadriênio 2017-2020, permanece em fase de discussão e aprimoramento pelas Áreas de avaliação, não tendo sido instituído até o momento, por esse motivo não sendo considerado para esta investigação.

Portanto, um dos fatores que influenciam a supervalorização e desvalorização de algumas subáreas da Educação Física corresponde aos parâmetros de pontuação estabelecidos pela CAPES. Para obterem uma grande pontuação, requerem uma maior produção acadêmica, e publicações em periódicos com estratos B1 para cima. Nesse sentido, os autores Silva et al. (2015, p. 5) expõem que a maioria dos periódicos disponíveis para publicações das Ciências Sociais e Humanas estão concentrados nos estratos B2, B4 e B5, pois, “a quantidade de revistas de estratos superiores que tem como escopo temas relacionados ao referencial das Ciências Naturais é amplamente maior do que as revistas com escopo em temas das humanidades.”

Como também explica Barata (2016, p. 27), um mesmo periódico pode apresentar diferentes classificações para áreas variadas:

Para cumprir as regras comuns, dando destaque aos periódicos do RBPG, várias áreas rebaixam periódicos de outros campos, mesmo que eles cumpram os critérios para uma melhor classificação. Esse aspecto do Qualis é fonte de inúmeros malentendidos entre coordenadores de programas, docentes e editores científicos (BARATA, 2016, p.27).

Fica nítido que, mesmo que o sistema Qualis CAPES tenha uma finalidade para avaliar os cursos de pós-graduação, os mesmos acabam refletindo nas demais categorias, como na graduação e em demais âmbitos da própria universidade, que acaba criando uma cultura de supervalorização de algumas áreas e desvalorização de outras. Algumas, principalmente as subáreas que utilizam da pesquisa de cunho qualitativo, costumam ser classificadas em estratos mais baixos, justamente por migrarem entre as áreas e não terem o seu próprio lugar definido. Nesse sentido, o próprio sistema de avaliação contribui para que exista um embate, mesmo que de forma indireta, entre as subáreas pertencentes à Educação Física.

4.1.2 Questionário

Segundo Gil (1989), o questionário é composto por questões e aplicado a fim de obter informações dos sujeitos investigados em relação aos objetivos da pesquisa. As questões ou perguntas podem ser abertas, fechadas ou dependentes - de acordo com o autor. O questionário construído e disponibilizado de forma on-line através do Google Forms para os colaboradores conteve perguntas caracterizadas pelas três definições.

Foram questões abertas quando o entrevistado poderia adicionar sua própria resposta em relação à pergunta, fechadas quando havia opções de resposta e o entrevistado deveria escolher entre as alternativas, e dependentes quando a resposta estava atrelada a uma outra questão anterior. (GIL, 1989, p. 122)

Neste caso, vale ressaltar que, inicialmente, esse instrumento não estava programado para compor esta investigação. A necessidade ocorreu a partir da criação do roteiro de entrevistas semiestruturadas, a fim de auxiliar na coleta de informações, otimizando o tempo das entrevistas. O questionário foi enviado aos entrevistados logo após o aceite de participação, anteriormente à entrevista semiestruturada. Foi um requisito ter respondido o questionário para a realização da entrevista, pois as respostas advindas do questionário serviram de suporte para o andamento das entrevistas semiestruturadas.

4.1.3 Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com estudantes pesquisadores de Educação Física, considerando esse procedimento como instrumento para obtenção de informações, buscando a possibilidade de respostas mais subjetivas. Segundo Neto (2002), a entrevista semiestruturada se articula em duas modalidades, a

estruturada - que conta com perguntas previamente formuladas e a não-estruturada, que envolve o informante abordar de forma mais livre o tema proposto pela pesquisa.

Nesse sentido, para Negrine (2010), a entrevista semiestruturada se propõe a obter informações previamente definidas mas, ao mesmo tempo, abre espaço para outras manifestações de acordo com os objetivos propostos. Para esta pesquisa, foram entrevistados discentes e pesquisadores a nível de Mestrado e Doutorado, considerando sua pertinência em relação aos objetivos e à natureza do estudo.

4.2 SUJEITOS COLABORADORES DA PESQUISA

Os sujeitos entrevistados para o estudo foram estudantes de pós-graduação, mestrandos e doutorandos, pesquisadores da subárea pedagógica da Educação Física, participantes dos grupos de pesquisa e estudos vinculados ao Programa de Pós-Graduação, autorizados anteriormente pelos coordenadores e orientadores. Foram selecionados três mestrandos e três doutorandos do programa e vinculados aos grupos, que estavam cursando o Mestrado há, pelo menos, dois semestres e o Doutorado há quatro semestres. Além desses critérios, os estudantes foram selecionados também pela maior possibilidade de interlocução.

No quadro abaixo, estão apresentadas algumas informações referentes aos participantes. As mesmas foram retiradas do questionário realizado anteriormente à entrevista semiestruturada. A identificação de cada um deles neste estudo se dará pela letra inicial do curso atual e um número de 1 a 3, número de entrevistados de cada curso.

Identificação	Curso	Bolsa de estudos	Concorrência em Edital de Bolsa no programa?
M1	Mestrado	Não	Não
M2	Mestrado	Não	Sim
M3	Mestrado	Não	Não
D1	Doutorado	Sim / fora do programa	Não
D2	Doutorado	Não	Sim
D3	Doutorado	Não	Não

Quadro elaborado pela autora.

Quanto ao entrevistado D1, a bolsa de estudos concedida durante seu Doutorado foi através de um programa de Bolsas do Estado de Santa Catarina, onde o entrevistado reside. O entrevistado M3 alegou não ter participado de nenhum Edital de Bolsas por possuir vínculo empregatício na Educação Básica. Já o entrevistado D2 participou da seleção, foi contemplado, mas não pode assumir a Bolsa de Estudos pois um dos critérios do Edital excluía Mestrandos e Doutorandos com vínculo empregatício.

Visando atender aos cuidados éticos da pesquisa, os participantes das entrevistas foram esclarecidos sobre o objetivo do estudo e, a partir disso, convidados a participar. Aqueles que autorizaram sua participação receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, através do qual tiveram ciência dos detalhes metodológicos e éticos da investigação. Tanto os grupos, quanto os colaboradores participantes deste estudo tiveram seus nomes substituídos por identificações fictícias, para preservar suas privacidades.

4.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

O processo empregado para a análise seguiu as orientações da análise de conteúdo. Inicialmente, a análise de conteúdo correspondia a uma perspectiva quantitativa, pois o seu surgimento se deu no início do século XX, inserida em um cenário onde o behaviorismo era predominante, sendo essa uma corrente psicológica influenciada pelos princípios positivistas. Nesse sentido, como Gomes (2002) coloca, o autor Berelson, nome considerado marco dessa técnica de pesquisa, a descrevia como voltada para uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação.

Segundo Gomes (2002), essa técnica ficou bem conhecida por conta das pesquisas norte-americanas sobre a imprensa. Após a primeira metade do século XX, começaram a surgir controvérsias quanto à cientificidade e eficácia sobre a técnica, causando a divisão entre teóricos e pesquisadores que defendiam que a técnica estava para uma perspectiva quantitativa, e os que entendiam que atendia uma perspectiva qualitativa. Alguns autores, ainda, não queriam classificar a técnica como sendo exclusividade de uma ou de outra perspectiva.

Atualmente, essa perspectiva de análise vinculada a uma proposta qualitativa visa encontrar respostas para as questões formuladas e também descobrir “o que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (GOMES, 2002, p. 74). O mesmo autor explicita que a interpretação das informações coletadas, na pesquisa qualitativa, não está pautada em abranger a totalidade das falas e expressões de cada interlocutor pois, para ele, as opiniões e representações sociais de grupos, mesmo com características em comum, evidencia que cada interlocutor tende a apresentar suas próprias singularidades perante ao tema exposto. Portanto, segundo Gomes (2002, p. 80), “ao analisarmos e interpretarmos informações geradas por uma pesquisa qualitativa, devemos caminhar tanto na direção do que é homogêneo quanto no que se diferencia dentro de um mesmo nível social.”

Nesse sentido, a ideia consistiu em analisar e interpretar as informações extraídas, tanto das entrevistas semiestruturadas, quanto das demais fontes de informações que subsidiam este estudo. Gomes (2002) e Wolcott (1994) explicam as análises a partir da decomposição das informações, processo que foi desenvolvido buscando uma aproximação nos dados decompostos e, após, com a interpretação das informações para uma compreensão das mesmas.

Triviños (1987) e Gomes (2002), baseados em Bardin, explicam as três fases de utilização. Na primeira fase, a pré-análise, realizei a separação e agrupamento de todos os documentos obtidos para análise. Nesta mesma fase, durante as transcrições das entrevistas semiestruturadas, já foram sendo destacados aspectos que evidenciavam alguma relação com os objetivos propostos. Na segunda fase, referente a descrição analítica, realizei a escrita do que foi identificado durante as análises e compreendido como fundamental para o estudo. Por fim, na terceira fase, designada para a interpretação referencial, realizei as discussões e reflexões pautada nas informações coletadas através da análise documental e das entrevistas semiestruturadas.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO

5.1 O pesquisador da subárea pedagógica e o sentimento de não pertencimento na área 21: consequências que perpassam o cotidiano do pós-graduando

A construção desta categoria de análise se deu através das informações que foram coletadas nas falas dos participantes durante as entrevistas, realizando uma aproximação entre as concepções dos sujeitos colaboradores, bem como um diálogo com o documento investigado da classificação da área 21, e uma interlocução com autores que buscaram tratar da temática. Foi possível observar, durante as falas das entrevistas semiestruturadas, que os discentes pesquisadores compartilham da sensação de deslocamento quando são submetidos a avaliações de acordo com a área 21, enquanto pesquisadores da subárea pedagógica.

Retomando o que já foi trazido neste estudo, a área 21 da CAPES é a área de avaliação em que a Educação Física está inserida, juntamente a Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional. É considerada área da Saúde, embora a própria CAPES considere que a Educação Física é subdividida e composta por subáreas, sendo elas: sociocultural, pedagógica e biodinâmica. Bracht (2000) já havia relatado em seu estudo a dificuldade em legitimar e situar a Educação Física no meio científico, justamente por ser uma área de conhecimento que abrange diferentes objetos de estudos.

Dessa forma, são diversos fatores levantados pelos pesquisadores entrevistados que reforçam a ideia de não-pertencimento e reconhecimento na área 21, principalmente por conta dos critérios utilizados para avaliação dentro da mesma. Sendo assim, a seguir apresenta-se alguns dos fatores trazidos pelos sujeitos da pesquisa.

Partindo do entendimento sobre as divisões em subáreas, alguns colaboradores, inicialmente, compreendem como algo burocrático. Para um dos participantes, essas denominações servem para atender uma burocracia que vai “determinar as ações de fomento, de pesquisa, enfim... de Qualis das revistas, de enquadramento desses Programas de Pós-Graduação.” (D1). Para outro colaborador, o problema não se dá enquanto as divisões são apenas para fins burocráticos, mas sim quando essas questões implicam no cotidiano dentro da vida acadêmica como um todo, e na profissional: “quando isso começa criar confusões e começa delimitar nossa atuação acadêmica e profissional” (D2). Seguindo nesta linha, D1 compreende que:

“essa burocracia, estando dentro da área da saúde, gera impactos consideráveis na minha atuação como pesquisador tanto na aquisição de bolsas, tanto na publicação né, e nos critérios de publicação, que me parecem distantes do que a gente faz, enfim...” (D1)

Bracht (2000), nessa perspectiva, compreende que as dificuldades em delimitar a Educação Física em relação ao campo científico acadêmico, implicam de fato as relações burocráticas e institucionais como, por exemplo,

órgãos de fomento para pesquisa e Pós-Graduação. Manoel e Carvalho (2011) atentam para a necessidade de os programas de Pós-Graduação atenderem aos critérios que são estabelecidos pela CAPES, para que os mesmos sejam reconhecidos e sigam bem avaliados, por exemplo. Nesse sentido, essas questões burocráticas partem de uma necessidade dos programas de estarem bem avaliados e reconhecidos diante da CAPES e, conseqüentemente, usufruir das vantagens do crescimento dos índices conquistados nas mensurações.

Para D2, as subdivisões da área não estão dadas desde o princípio, elas surgem conforme as pessoas que estão envolvidas começam a se perceber em “lugares de poder ou de opressão” (D2), e que o mesmo ocorre a partir da linha de estudos em que a pessoa está debruçada, justamente para se afirmar e dar visibilidade para suas desvantagens frente às relações de poder que se estabelecem. Embora, para o colaborador, o fim deste movimento não seja limitar, chama a atenção de que:

“limita o entendimento mais amplo e mais contextualizado assim da Educação Física né, meio que parece que a gente entra de novo naquela discussão da dicotomia entre o corpo e mente né, então aqui a gente estuda o corpo, aqui a gente estuda a mente, como se isso não fosse uma articulação necessária dentro do campo da Educação Física né.” (D2)

Nessa perspectiva, Silveira (2016), como já destacado anteriormente, compreende que as disputas que ocorrem dentro da área, bem como a hierarquização e a hegemonização, decorrem das calibrações que emergem da própria CAPES. Elas respingam nos diferentes saberes e fazeres da Educação Física, nas suas produções de conhecimento, recursos e, inclusive, na legitimidade e reconhecimento das subáreas, valorizando mais umas em detrimento de outras.

Para Manoel e Carvalho (2011) ao longo dos anos 1990, os programas de Pós-Graduação passam por mudanças nas suas estruturações, adotando a separação de diferentes áreas de concentração, considerando as diferentes vertentes das disciplinas e linhas de pesquisa que a Educação Física contempla. Nesse sentido, foi mantido o termo Educação Física para os programas de Pós-Graduação na área, porém dividido, como já mencionado, em biodinâmica, sociocultural e pedagógica. Ainda para os autores, essa desvalorização entre as subáreas ocorre por conta do modelo e concepção de ciência considerado aqui no Brasil. Segundo eles, é inspirado nos modelos norte-americanos e “não considera a diversidade e a singularidade da natureza dos objetos de investigação.” (MANOEL e CARVALHO, 2011 p.401).

Em relação às subáreas, D3 acredita que deve haver uma subdivisão, concordando com a estruturação trazida por Manoel e Carvalho (2011), porém com “mecanismos para se ter uma equidade” (D3), que na percepção dele, com os critérios utilizados como balizadores não há a possibilidade ocorrer na Educação Física dentro da área 21. Isso vai ao encontro do que Silveira (2016) aborda em relação às calibrações que emergem da CAPES para a área da saúde, e com a conclusão trazida por Corrêa *et al.* (2019), de que a área 21 ainda não encontrou maneiras de criar um sistema avaliativo que contemple a diversidade da Educação Física.

Seguindo nessa ideia, D1 compreende que a classificação da Educação Física dentro da área da saúde estabelece um entendimento de ciência que vai ser considerada para os critérios e normas que contemplarão as classificações em diferentes âmbitos dentro da academia. Mais precisamente, nos Programas de Pós-Graduação. Pautado por Boaventura de Souza Santos, D1 percebe o paradigma de desperdício epistemológico em relação às diversidades que não são contempladas pela ciência dominante, no subcampo da Educação Física escolar:

“do meu entendimento e a partir do referencial que tenho, a área 21, acaba por determinar, estabelecer normas, critérios né, duros, rígidos para que as pesquisas desenvolvidas dentro da área, se enquadrem ali. Só que essa área 21 estabelece esses critérios, essas definições a partir dos seus pressupostos que na maioria das vezes está ligada a essa subdivisão que é a biodinâmica, que é a hegemônica dentro da área 21.” (D1)

Esta fala do colaborador me fez revisitar a Cerimônia de Abertura do CONBRACE/CONICE 2021, em que a Professora Nilma Lino Gomes realizou a conferência intitulada “Preservar e afirmar as vidas e as Ciências” onde trouxe, em parte do seu discurso, apontamentos sobre a obra de Boaventura de Souza Santos - Construindo epistemologias do sul, a mesma em que D1 se pauta para a colocação anterior. Segundo Nilma, este estudo de Santos se caracteriza a partir da produção e validação de conhecimentos advindos dos grupos que estão, de certa forma, sistematicamente em posições de opressão. Sendo o Sul, trazido pelo autor, epistemológico, e não geográfico.

O objetivo das epistemologias do sul é permitir que os grupos sociais oprimidos representem o mundo como seu e em seus próprios termos, pois, apenas desse modo, serão capazes de transformar esse mundo de acordo com suas próprias aspirações. (GOMES, 2021. Conferencia Conbrace/Conice)

Dessa forma, Santos (2003) já chamava atenção para o modelo de ciência que se estabelece durante a revolução científica a partir do século XVI, pois foi uma ciência baseada nas ciências naturais e que, somente no século XIX, as ciências modernas se estenderam às ciências sociais emergentes. Silveira (2016) traz que diversos estudos expõem as discrepâncias entre as subáreas da Educação Física, justamente pela valorização daquelas que estão vinculadas às ciências ‘biológicas’, ‘duras’, ‘biodinâmicas’, em detrimento das vinculadas às ciências ‘sociais’, ‘socioculturais’, ‘humanas’ e ‘moles’ (SILVEIRA, 2016, p. 26).

Para M1, ao encontro das questões citadas anteriormente como critérios e normas, a subárea pedagógica parece estar

“refém de uma lógica produtivista, de uma lógica quantitativa que tenta regular uma produção científica de uma determinada forma, invisibilizando e oprimindo outras formas de fazer conhecimentos.” (M1)

Segundo o colaborador, dessa maneira as produções de conhecimento acabam sempre reproduzindo um modelo que atende somente aos próprios conhecimentos da área, e não às demandas sociais que emergem, o que provoca um afastamento da realidade. Santos (2003) expõe que as ciências sociais não podem se pautar nas questões

objetivas, como ocorre nas ciências naturais por exemplo, pois trata-se de uma ciência subjetiva, que se baseia nas ações e comportamentos humanos. A partir desse contexto, é possível identificar que essas questões das ciências sociais que Santos traz se encaixam com as questões que as subáreas sociocultural e pedagógica, que não seguem a concepção das ciências naturais, sofrem com as relações de poder que se estabelecem.

Nesse sentido, cabe destacar que os colaboradores trazem em suas falas diferentes implicações que, na percepção deles, estão diretamente interligadas na relação das subáreas com a grande área, em questão de classificações. E que, conseqüentemente, perpassa pela vida acadêmica dos mesmos em diferentes momentos - desde a graduação, o ingresso e permanência no Programa de Pós-Graduação, até a docência, no caso dos professores de Educação Física escolar. Algumas dessas conseqüências que os entrevistados trouxeram, em diferentes momentos da entrevista, foram: bolsas de estudos; fomentos; número de professores-orientadores na subárea pedagógica; número de orientandos também da subárea; quadro de disciplinas e seus turnos; necessidade de migração para outros Programas de Pós-Graduação para cumprimento dos créditos disciplinares; distribuição de espaços físicos; produções e publicações de conhecimento; sobrecarga dos professores-orientadores na participação das bancas, devido ao número baixo de orientadores nas linhas de pesquisa que se aproximam dentro do programa; pontuações/critérios balizadores para concessão de bolsas, vagas de ingresso e permanência dos orientadores no programa; bem como, a diversidade da formação curricular de cada discente, embora todos tenham a mesma titulação.

Dessa forma, uma das conseqüências que parece se tornar necessidade por parte dos discentes pesquisadores da subárea pedagógica, enquanto mestrandos e doutorandos de um Programa de Pós-Graduação em Educação Física inseridos em um sistema de avaliação da área 21 da CAPES, é a necessidade de jogar as regras do jogo. Anteriormente já havia sido trazido sobre o produtivismo, na perspectiva de M1 em relação à subárea pedagógica dentro da área 21 - que é contemplada por um modelo de ciência dominante.

Nesse momento, chamo novamente atenção para o produtivismo, pela percepção de outro colaborador, agora em relação às produções científicas e publicações. M2 questiona qual o objetivo de se produzir conhecimento “qual é o objetivo? conseguir pontos acadêmicos, digamos assim, para ser mais valorizado ou é produzir conhecimento para esse conhecimento ser colocado em prática?” (M2). Lembrando as questões que, dentro desse universo acadêmico, utilizam essas pontuações como critério para diversas situações: concorrência de bolsas de estudos, vagas para ingressar no programa, para os professores-orientadores ingressarem e se manterem dentro do programa, enquanto alguns pesquisadores empregam outro olhar quanto aos porquês de se fazer ciência.

Frasson *et al.* (2019), ao indicarem o crescimento das produções científicas da Educação Física no Brasil, colocam que o motivo é justamente pela criação de novos cursos de Mestrado e Doutorado. Dessa forma, os autores compreendem que, de certa forma, esse avanço foi positivo, pois contribuiu com as reflexões, conhecimento, ampliação e aprimoramento do campo de estudos pertencentes à Educação Física. Porém, apontam como aspecto negativo o que eles chamam de produtivismo acadêmico, uma busca desenfreada pelas produções.

Em relação aos objetivos de se produzir, D2 vai ao encontro dessa questão de para quem se produz. Para o colaborador, a parte mais complicada não é produzir em si, mas fazer com que essas produções circulem na escola, cheguem nos professores de escola. Nesse sentido, questiona a necessidade de se fazer outros tipos de texto, que não o acadêmico, para que o conteúdo chegue em escolas, através de palestras ou livros, por exemplo. Ao mesmo tempo, questiona o motivo de o texto acadêmico precisar ser ilegível para a sociedade, "porque as pessoas que não tem essa condição de ler esse tipo de texto, de compreender né essa linguagem rebuscada tem que se sentir inferiorizada, tem que se sentir de fora?" (D2).

Relembro, nesta perspectiva, o estudo de Bracht *et al.* (2011), em que os autores mapearam as produções de conhecimento da Educação Física Escolar que foram publicados nas revistas nacionais nas décadas de 1980 a 2000. Como resultado encontrado pelos pesquisadores, nos nove periódicos selecionadas e já trazidos na revisão bibliográfica deste trabalho, de 4.166 artigos publicados nestes periódicos, somente 647 correspondiam à temática escolar, totalizando 15,5% das produções publicadas. Para os autores, esse é um número baixo em relação à importância e ao peso da temática dentro da Educação Física.

Dessa forma, me permito traçar algumas relações entre elementos que vem sendo discutidos e investigados, a fala de D2 e o dado levantado por Bracht *et al.* (2011). Os números baixos de publicações nesta temática podem ocorrer devido a diversos fatores. Um deles, como D2 trouxe, está em como os pesquisadores da subárea escolhem veicular suas pesquisas, muitas vezes através de livros, capítulos de livros, em trabalhos de congressos e eventos, palestras, etc. com a intenção de que sua pesquisa/estudo alcance quem está imerso neste cenário da Educação Física Escolar.

Para M2, os pesquisadores da subárea pedagógica, devido ao modelo hegemônico e das hierarquizações já citadas, precisam jogar a regras do jogo, regras essas que já estão estabelecidas. Para M2,

"as regras do jogo assim, elas estão estabelecidas e nós nesse contexto, a gente fica um pouco assim, desprivilegiado, a gente parece que não tem como mudar essa realidade entende, quem pode, quem tem o poder nesse momento no nosso programa e acredito que nos outros também, eles consideram, fazem um juízo de valor diferente do que nós que investigamos mais nessa subárea pedagógica entendemos né, e a gente joga o jogo deles..." (M2).

M1 identifica, ainda, que os professores-orientadores da subárea pedagógica resistem às questões reprodutivistas, uma vez que eles ficam "entre a formação política e autônoma dos estudantes de Pós-Graduação e essas exigências burocráticas de ter que estar produzindo né." (M1) Para ele, um exercício importante a se fazer, em relação às produções de conhecimento, está na procura por revistas acadêmicas que não se pautam na lógica reprodutivista, e que abrem espaços para os diálogos propostos pelas temáticas da subárea pedagógica.

Para D2, essas situações fazem parte de uma construção política e científica de se pensar. Dessa forma, ela relata que quem se importa com essas questões é somente quem está em um lugar de subalternidade, no caso da

área 21, as subáreas que não expressam tanta afinidade com a saúde. Nesse sentido, para ela, este movimento de olhar para tais questões, e da necessidade de resistência reforçam algo que já deveria estar superado dentro da Educação Física: “então é como se gente precisasse se legitimar, coisa que isso já passou entende, é um momento que já era para ter superado isso né e essa legitimidade já existe.” (D2).

Seguindo nessa perspectiva, é possível perceber os motivos que fazem com que pesquisadores em um geral destas temáticas carreguem consigo algumas angústias e problematizações, quanto a esse modelo hegemônico de produção de conhecimento. Silva *et al.* (2015) expõe, em seu estudo, que as publicações das produções científicas são dificultadas para as subáreas sociocultural e pedagógica, pois há menos periódicos que concentram temáticas vinculadas às ciências sociais e humanas. Estes estão, em sua maioria, nos estratos B2, B4 e B5. Enquanto isso, existe um maior número de revistas que abrangem o escopo das ciências naturais e com maiores estratos. Dessa forma, pode-se perceber que, para além dos parâmetros e balizadores que são utilizados como avaliação, ainda os pesquisadores das subáreas sociocultural e pedagógica encontram menores possibilidades de publicação, e com menores notas, em relação à subárea biodinâmica.

Quanto ao título de Mestre ou Doutor, no Programa de Pós-Graduação do qual os colaboradores fazem parte, D2 traz para a discussão a questão de todos os estudantes do programa, apesar da liberdade em construir um currículo mais livre, terem a mesma titulação. Segundo ele, até mesmo a própria subárea é ampla em quesitos de diferentes marcos referenciais ou conceituais, mas, considerando as demais subáreas, seria passível de se pensar em, pelo menos, duas titulações diferentes, considerando as afinidades das linhas de pesquisa desenvolvidas dentro do programa “porque eu não acredito que o meu título de Doutorado e de Mestrado, seja o mesmo de quem fez na área da biodinâmica.”

Ao encontro do currículo de formação do programa, alguns colaboradores entendem que há uma escassez de disciplinas da subárea pedagógica, sendo necessário um movimento de migração entre outros programas, tanto na intenção de cumprir os requisitos mínimos exigidos pelo regimento interno, quanto para que as disciplinas sejam realmente realizadas pela aproximação com o estudo que o pesquisador está desenvolvendo. D1 expõe que, ao visualizar o quadro de disciplina do programa, “vamos ver sempre por semestre uma ou duas disciplinas ligadas à subárea pedagógica.” (D1). No estudo de Frasson *et al.* (2019), foi realizado um levantamento de dados em relação aos Programas de Pós-Graduação em Educação Física, e um dos dados encontrado foi o número de professores-orientadores credenciados na área 21 da CAPES. Deles, 78,40% eram vinculados à subárea biodinâmica, 14% à sociocultural e apenas 7,60% à subárea pedagógica. Ou seja, se o número de orientadores da subárea e linhas de pesquisas for considerado, é um quadro muito pequeno de professores que ofertará disciplinas dentro dos cursos de Pós-Graduação. Configura-se, assim, um ciclo que reproduz as relações de poder em que as subáreas hegemônicas se consolidam em suas supremacias.

Nessa perspectiva, D3 expõe que houve, a partir dessa escassez, a necessidade de realizar migração entre outros programas: “eu tive que fazer disciplina na sociologia, nas políticas públicas, na educação (D3). Porém, mesmo

com a possibilidade de migração entre os programas, D2 explica que a situação é delicada, uma vez que, por mais que em outros programas tenham mais disciplinas que vão ao encontro dos estudos imersos na subárea pedagógica, “tem um limite de créditos que tu podes fazer fora também” (D2). No entendimento do colaborador, isso ocorre para que o pesquisador siga vinculado ao programa de origem e, respectivamente, tenha um currículo condizente com a titulação do programa.

Dessa forma, embora seja possível observar aspectos positivos da migração dos discentes pesquisadores entre programas de outras áreas de conhecimento, os autores Corrêa *et al.* (2019), já citados anteriormente, expõem na discussão das entrevistas realizadas com pesquisadores da subárea pedagógica que um dos motivos da migração de docentes e discentes seria a constante ameaça de não completarem as pontuações exigidas pelo programa vinculado a área 21 da CAPES. Processo avaliativo este, que outro colaborador do estudo trata como uma “classificação ou desclassificação absurda”, já que as métricas utilizadas não consideram os diferentes campos de conhecimento que a Educação Física contempla.

Olhando ainda para a situação relacionada ao número de professores que são orientadores de Pós-Graduação, especificamente no programa em que os entrevistados estão inseridos, percebe-se que essa reflete em mais consequências para a subárea pedagógica e todos envolvidos. Por exemplo, um número baixo de professores-orientadores reduz as possibilidades de vagas que podem ser ofertadas para novos orientandos e, conseqüentemente, o número de dissertações e teses, como levantado no item 4.1.1.3 nas análises documentais. No caso do programa em questão, percebe-se que o número de docentes orientadores em cada subárea é destoante, uma vez que nas linhas de pesquisa da subárea biodinâmica são 28 docentes entre os anos de 2017 e 2021, enquanto treze se dedicam às orientações das subáreas sociocultural e pedagógica.

No âmbito dos demais programas nacionais em Educação Física não é diferente. Corrêa *et al.* (2018) identificaram em seu estudo um avanço desproporcional no quadro de docentes entre os anos de 2010 e 2017 no Brasil, quando o número de docentes das subáreas sociocultural e pedagógica foram de 142 professores para 165 enquanto na subárea biodinâmica foram de 260 para 478 professores.

O entrevistado D1 chamou a atenção sobre a necessidade de integrar a banca examinadora, de acordo com o regimento interno para qualificação e defesa de Dissertações e Teses, algum membro do quadro de professores-orientadores do próprio programa, o que, para ele acaba “sobrecarregando de trabalho eles, e às vezes abraçando questões que não são de afinidade deles, de maior afinidade, mas que dentro do programa são os que mais têm”. Isso ocorre justamente pelo número reduzido de professores, citado anteriormente, e também pode ser associado aos critérios e normas utilizados como balizadores para ingresso e permanência do orientador dentro do programa.

Quanto às questões levantadas pelos colaboradores, em relação às bolsas de estudos, eles compreendem que as classificações, critérios e normas estabelecidos pela área, que vão balizar essas distribuições de bolsas dentro do programa, seguem um modelo dominante e hegemônico, que se distancia da realidade de discentes pesquisadores da subárea pedagógica. Isso provocaria, muitas vezes, uma classificação baseada em uma forma igual para os

concorrentes, mas sem equidade, como trouxe o colaborador D3 “é um critério universal para todos, mas a gente sabe que não é um critério com equidade né.” (D3)

Nesse sentido, algumas ideias já trazidas neste estudo abarcam as questões relacionadas às bolsas de estudo como, por exemplo, o próprio documento da CAPES, quando coloca que o seu sistema de avaliação consiste em um instrumento para se atingir um padrão de excelência acadêmica. Dessa forma, os resultados obtidos nas avaliações são utilizados como balizadores para a formulação de políticas da área em relação à Pós-Graduação, e também para as ações como bolsas de estudo, apoio financeiro e auxílios. Sendo assim, no próprio documento da CAPES há uma indicação de como essa avaliação funciona de maneira única para toda a área, desconsiderando a diversidade epistemológica.

Ao encontro das questões de fomento, Manoel e Carvalho (2011), já citados anteriormente, trazem que, de acordo com a hegemonia da subárea biodinâmica nos Programas de Pós-Graduação, há uma desvalorização das outras subáreas, justamente porque o formato de avaliação e valoração não reconhece a singularidade presente nos objetos de investigação da sociocultural e pedagógica. Nesse caso, os fomentos à pesquisa acabam sendo destinados para pesquisas e estudos que se encaixam na maneira de avaliação que está posta. No caso da Educação Física, critérios vinculados à biodinâmica.

Em relação aos espaços físicos, surgiram duas questões que a colaboradora considera oriundas das subdivisões. Uma está ligada diretamente a salas, gabinetes, laboratórios que são distribuídos dentro da universidade em que o programa está inserido, e a outra aos livros disponibilizados na Biblioteca da mesma. Para D2, mesmo que a subárea biodinâmica tenha necessidade de mais espaços e maiores, em relação a outras pesquisas, a mesma acredita que também há “questões políticas, não é só uma questão de logística.” (D2). Já em relação aos livros, D2 expõe que há a necessidade de buscar livros em outros Campus, “meio que, como se compreendessem que ali não é lugar daquela leitura né, não é importante ter aquele livro.” (D2).

Nesse sentido, em relação aos espaços físicos e sua distribuição que D2 traz, considerando elementos advindos dos estudos analisados, entendo que o mesmo ocorra devido ao já exposto anteriormente, em relação à hegemonia de uma subárea em detrimento das demais, quando os números, tanto de professores quanto de discentes são menores. E, também, por conta dos espaços necessários para as pesquisas da subárea biodinâmica.

5.2 Para além das questões acadêmico-científicas: as relações ou respingos sobre Educação Física escolar

Para além das questões acadêmico-científicas, relativas às produções na área 21 e aos programas de pós-graduação, aspectos relacionados à Educação Física escolar também são percebidos pelos professores entrevistados, ampliando as análises para o componente curricular Educação Física e possíveis relações com o foco do estudo.

Nesse sentido, alguns colaboradores trouxeram durante as entrevistas algumas situações que percebem sendo professores da educação básica e discentes pesquisadores na pós-graduação.

Os colaboradores expuseram entendimentos quanto aos possíveis motivos para Educação Física ainda estar estereotipada atualmente, devido à maneira com que a disciplina foi moldada e estruturada, historicamente. Dessa forma, compreendem que todas essas visões estão diretamente relacionadas com os atuais modelos de classificações atribuídos a área da saúde.

Para M1, a forma como a disciplina de Educação Física foi concebida, segundo uma concepção de saúde, estava atrelada a um projeto de sociedade que deveria ser atendido

“nesse sentido né, o paradigma de atividade física durante um bom tempo serviu como justificativa para que a Educação Física estivesse inserida nos currículos escolares, estivesse alinhando políticas públicas para se produzir um corpo higienizado, numa lógica bem colonizadora.” (M1).

Ao encontro dessa perspectiva, D3 e M2, ambos professores de Educação Física escolar atualmente, colocam respectivamente que “a Educação Física historicamente foi usada como massa de manobra e adestramento das pessoas no passado, era uma disciplina utilizada na escola pra desconsiderar as outras” (D3) e que “existe esse senso comum de que a EFi é relacionada à saúde, o professor de Educação Física é um agente de saúde dentro da escola, isso acontece desde a origem da Educação Física e acontece até hoje.” (M2)

Em relação a essa questão de como a Educação Física se estrutura com o passar dos anos, algumas visões de senso comum e estereótipo permanecem. M3, também professora na escola, percebe as relações limitadas e prejudicadas dentro do ambiente escolar pois, segundo ela:

“limita muito a gente, o que a gente pode ser, no lugar que a gente pode estar na escola. Eu acho que tira a gente desse debate e dessas relações também, que é o que eu estudo, limita muito essas relações, a gente já tem essa cultura docente, esse estereótipo de que é só isso sabe, só ocupação do corpo.” (M3).

A colaboradora D2 demonstra preocupação quanto à Educação Física ser vista como uma disciplina que trabalha somente saúde dentro da escola. De acordo com seu entendimento, essa situação volta para um cenário de crise de identidade, reforçando questões que já estariam superadas para a Educação Física, “porque a gente não sabe o que a Educação Física é, o que a Educação Física trabalha, não só pra quem é da escola como pra quem é de outros âmbitos né.” (D2).

Quanto à identidade da Educação Física, diversos autores já trazidos nesta investigação discutem essa questão. Nesse sentido, vale destacar Gaya (1994) e Taffarel e Escobar (1994) que, com diferentes posições/concepções epistemológicas sobre a Educação Física, travaram uma contraposição de ideias em seus estudos. Gaya (1994) trouxe a visão de Educação Física como Projeto Pedagógico, argumentando que reduzir a Educação Física à Ciência ou à Filosofia, por exemplo, poderia retirar a mesma da sua identidade profissional e

também do seu significado social. Já as autoras, em uma crítica ao primeiro, consideram superada a ideia da Educação Física alocada em uma concepção de projeto pedagógico, pois essa visão não contempla o contexto escolar capitalista, sustentadas na perspectiva do materialismo histórico e dialético de Marx.

Esses fatores também influenciam na forma como a Educação Física será compreendida e estruturada para além da disciplina curricular da Educação Básica, refletindo também nos cursos de graduação, especialização, pós-graduação, e nos locais de atuação profissional, por exemplo. Essas estruturas vão determinar critérios, normas, formas de avaliar e classificar de acordo com um modelo que permanece hegemônico e dominante, o que acaba reforçando, mesmo que de forma indireta, algumas hierarquizações. Nesse sentido, foi possível identificar nas falas de alguns entrevistados a falta de reconhecimento e também de pertencimento na Educação Física, moldada pela concepção de saúde.

Quanto às relações entre subáreas e áreas, D3 compreende um deslocamento das subáreas sociocultural e pedagógica dentro da área 21 da CAPES, considerada área da saúde. Para ele “nós nos sentimos deslocados e eles nos colocam numa posição de que não faça parte” (D3). Seguindo nessa perspectiva, D3 entende que, nesse movimento, os estudantes e pesquisadores da subárea não se compreendem e não são reconhecidos dentro da área da saúde. E que, dentro da área da Educação ou do Ensino, o movimento é de resistência por existirem ainda questionamentos como:

“a Educação Física faz parte da área das linguagens? Então, ou seria da área das humanas? Ou seria da área da saúde... ou das exatas? Todos esses dilemas penso que foram se criando ao longo da história por conta de todos movimentos que existiram na Educação Física e algumas visões” (D3),

Apesar de existir uma afinidade entre a subárea pedagógica da Educação Física e o Ensino e a Educação.

Isso se explica a partir de Morin (2003) pois, segundo ele, as disciplinas nascem a partir de uma história advinda de algo maior como, por exemplo, sociologia das ciências e sociologia do conhecimento. Dessa forma, para ele, a disciplina não é uma organização que surge de um conhecimento interno já específico sobre ela, mas também se alimenta de conhecimento externo. Sendo assim, o autor expõe que, para além da construção das disciplinas, ao mesmo tempo foi necessário um exercício de rupturas, havendo trocas de problemas entre disciplinas, circulação de conceitos, formação de disciplinas híbridas que se tornaram autônomas, etc. Então, o autor compreende que de forma paralela surge a disciplinaridade e, também, dissociada da primeira, a história das inter-poli-transdisciplinaridades.

A partir disso, outros colaboradores também expuseram questões relacionadas a essa possível migração, ou sensação de deslocamento da Educação Física como disciplina curricular da Educação Básica, justamente por ser uma disciplina que surge a partir de diferentes ciências-mãe, o que faz dela apta a transitar e dialogar em diferentes áreas no ambiente escolar e científico. É importante situar que a Educação Física está inserida na Área das Linguagens, juntamente com Artes, Língua Estrangeira e Língua Portuguesa, nos principais documentos educacionais do país, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular.

Para M3, esse deslocamento é perceptível, como relata “quando eu tô na escola parece que eu sou da área da saúde, e quando eu tô na saúde parece que eu sou da educação, então a gente fica nesse meio do caminho sem saber onde está.” (M3). Já para o doutorando D1, “a partir da minha compreensão, de que a Educação Física é um componente curricular da Educação Básica, logo isso já me remete a Educação, a compreensão dele dentro da educação né.” (D1).

Bracht (2000) já abordava essas relações entre a Educação Física e a dificuldade de ser alocada no campo acadêmico-científico. Para o autor, a forma com que a Educação Física seria compreendida estaria justamente nas disputas e lutas que ocorrem dentro do campo acadêmico. Ou seja, as avaliações que são atribuídas às áreas que não consideram toda a diversidade e possibilidades dentro da Educação Física, limitam e criam as desvalorizações das subáreas que não atendem a um modelo específico de fazer ciência.

Para Silveira (2016), a Educação Física através da noção de ontologia é múltipla, pois advém de diversas ontologias e, nesse sentido, não a enxerga como fragmentada. Dessa forma, é interessante refletir que a Educação Física transita e ocorre a partir de diferentes vertentes epistemológicas, e que suas subdivisões acabam por delimitar espaços e lugares de algumas subáreas em relação a outras, bem como o diálogo entre as mesmas.

Nesse sentido, os colaboradores compreendem que esse estereótipo que a Educação Física carrega consigo traz consequências para os diversos âmbitos em que ela perpassa, principalmente para as subáreas que ficam em detrimento da subárea hegemônica que se aproxima e se encaixa melhor nos modelos conceituais e epistemológicos da área. Porém, eles percebem os professores, estudantes e pesquisadores dessas temáticas unindo-se em posição de resistência, frente a esses modelos já determinados.

Para M1, a Educação Física segue refém de dominações e disputas de significados, em relação a projetos políticos de sociedade e científicos. Na sua compreensão, as ciências humanas e sociais

“foram muito importantes nesse sentido porque começaram a questionar o que estava por trás né, desse significado, do que compunha todas essas arquiteturas epistemológicas, essas arquiteturas científicas do campo.” (M1)

A partir desse entendimento, M1 traz que essas resistências propostas são responsáveis por fazer o campo avançar frente as suas problematizações. Nessa mesma linha, para D2, seria necessário buscar ocupar espaços para que essas problematizações fossem expostas e solucionadas, como ela coloca “se a gente tá vendo que as nossas reclamações, as nossas argumentações não estão surtindo efeito em quem está lá, talvez começar a pensar em estar lá” (D2), referindo-se a lugares onde são tomadas decisões, como coordenações de cursos e a própria CAPES.

Através dos relatos dos colaboradores e articulações que se fizeram possíveis com os autores desta investigação, bem como através dos documentos analisados, se torna possível perceber o quanto as relações de poder influenciam todas as instâncias da formação. O modelo hegemônico assumido de fazer ciência, reforçado com os

parâmetros utilizados dentro da área, respigam nas relações dos estudantes, pesquisadores e orientadores. O sistema exige que estejam sempre reafirmando seus pressupostos e legitimidades enquanto parte da Educação Física.

Dessa forma, buscando olhar para os sujeitos colaboradores das entrevistas semiestruturadas, cinco dos seis entrevistados estão, no período desta investigação, atuando na Educação Básica como professores de Educação Física. Um deles tem pretensão de atuar também na escola em algum outro momento, informação esta que já vinha sendo indicada nas seções anteriores. Ao realizar as entrevistas e analisá-las, posteriormente, percebo o quão potente se torna considerar este dado. Nas questões, argumentações, exemplos e respostas dos entrevistados surgem muitas vinculações entre a vida acadêmica e a atuação profissional deles na escola, sendo perceptível que as duas situações caminham juntas, para eles.

Para Molina Neto e Molina (2009) o professor-investigador começa a ganhar espaço no meio científico aqui no Brasil entre o final da década de 80 e início da década de 90, quando pesquisas de cunho qualitativas e no campo da ação pedagógica começam a aparecer, em um cenário que antes se desenvolvia inspirado nas ciências naturais. Sob uma outra perspectiva, neste mesmo período, os autores baseados em Tani (1999) colocam o que ocorre no âmbito universitário, quando ganha espaço o pesquisador que ensina - seria o professor que investiga e transmite o resultado das suas pesquisas, diretamente na sala de aula. Nesse sentido, os autores compreendem que as duas especificações são limitadas, e evidenciam uma segregação da academia com o cotidiano dos professores na Educação Básica.

Nessa perspectiva, os entrevistados levantam algumas questões que se dão nas relações dos professores da Educação Básica enquanto Mestrandos e Doutorandos de um Programa de Pós-Graduação da Educação Física, principalmente em relação aos critérios e normas que precisam ser superados pelos estudantes e pesquisadores em que eles parecem se distanciar das concepções dos mesmos. Como exemplo, a concorrência para vagas e bolsas de estudos e as dificuldades para atender as demandas estipuladas pelo programa.

A primeira questão de que tratam alguns colaboradores envolve a concessão de bolsas pois, de acordo com o Edital, um dos critérios estabelecidos é não ter vínculo empregatício, o que exclui a possibilidade de professores atuantes na escola serem contemplados. Nessa perspectiva, o entrevistado D3 traz uma situação referente a um Edital lançado pela CAPES, de fomento às licenciaturas, ampliando bolsas de estudo para programas que tivessem áreas da licenciatura nos cursos ofertados. Porém, ele coloca que o programa em que está inserido interpreta uma brecha no Edital, que permite alterações e desvios dessas bolsas de estudos. Utilizando critérios como a exclusão do discente com vínculo empregatício, D3 questiona “como que tu vais fomentar o professor a fazer Mestrado e Doutorado se teu primeiro critério é se for professor (ter vínculo empregatício) não ganha bolsa?” (D3)

Na tentativa de localizar algum documento que contemplasse essas questões, encontrei no site do programa as normas vigentes para bolsas de estudo e, mais especificamente, a Portaria Conjunta nº 1 de 15 de julho de 2010 da CAPES/CNPq que fala sobre o acúmulo de bolsas e vínculo empregatício, bem como uma nota sobre interpretação errônea em relação à Portaria. No primeiro documento, fica compreendido que os bolsistas CAPES e CNPq dos

programas de Pós-Graduação do Brasil podem receber complementação financeira, desde que essa seja proveniente de atividades relacionadas com a área de atuação e formação acadêmica, científica e tecnológica, bem como, no §2º deste mesmo documento, consta que “os referidos bolsistas poderão exercer atividade remunerada, especialmente quando se tratar de docência como professores nos ensinos de qualquer grau.”

Nesse sentido, a nota em relação à Portaria reitera o que já consta na mesma, embora o entrevistado exponha que, a princípio, não é o que ocorre no programa em que está inserido quanto aos critérios utilizados para concessão de bolsas de estudos. O colaborador traz o exemplo do professor de Educação Básica, que estaria amparado pela própria Portaria.

Ainda em relação às bolsas de estudo, para M2 esses critérios empregados para a concessão parecem atender uma necessidade do próprio programa, pois para ele

“aparentemente as pessoas precisam ter dedicação exclusiva para produzir uma boa pesquisa, pra ela ser valorizada e as produções de dentro serem valorizadas, o programa continuar com uma nota alta e receber mais recurso e etc...” (M2),

Ele ainda reforça que o programa também é avaliado de acordo com o que está sendo produzido, e isso reflete no que é considerado mais interessante para as pontuações, para ele “é um modelo de produção acadêmica que está estabelecido e não é de hoje.” (M2).

Nessa perspectiva, como já trazido anteriormente no corpo deste trabalho, a própria CAPES expõe que o sistema de avaliação é um instrumento para se alcançar um padrão de excelência acadêmica. Assim, as avaliações estão focadas nas produções de conhecimento, nas pesquisas e publicações científicas. Porém, como já destacado, sem equidade no estabelecimento dos critérios.

Nesse sentido, não é surpreendente que tudo esteja interligado nessas relações. D1 chama a atenção para quem é o discente pesquisador dentro dos programas que está a pesquisar a subárea pedagógica, ou as temáticas escolares. Na sua visão, são os professores de Educação Física escolar, e essa questão deve ser colocada em pauta. Na compreensão dele, está tudo bem existirem problemas enquanto discentes do programa, demandas a serem superadas. O problema maior se encontra quando as pontuações advindas dessas demandas balizam todas as situações que perpassam a vida acadêmica. Dessa forma

“não é só no sentido de que há uma estrutura que estabelece os critérios que são estranhos a nós muitas vezes, e que a gente poderia romper e enfrentar mas é, como enfrentar e como romper se a gente não tem nem tempo pra estudar isso, pra pesquisar, então o drama é ainda maior.”

Nessa lógica, outras questões já citadas indicam dificuldades em professores da Educação Básica ingressarem na Pós-Graduação, e permanecerem após o ingresso, sendo necessários diversos movimentos de resistência frente às demandas já impostas. Embora uma das atividades coordenada pela CAPES seja justamente

indução e fomento para formação inicial e continuada para professores da Educação Básica, sendo nos formatos presencial ou à distância, os professores colaboradores que vivem nesses dois ambientes, acadêmico e Educação Básica, relatam tais dificuldades.

Penso que a narrativa de um professor, trazida por Wittizorecki (2009), vá ao encontro de uma das dificuldades que o professor de Educação Básica pode encontrar ao ingressar nos cursos de Mestrado e Doutorado, ou no meio científico de forma geral, qual seja o tempo. Na narrativa, o colaborador traz as diversas funções que um professor assume dentro da escola para além da sala de aula. Nesse sentido, as funções a mais acabam prejudicando-o de exercer ou buscar uma formação continuada de qualidade, que poderia vir a auxiliar diretamente a sua prática pedagógica.

É importante ressaltar que, em sua maioria, esses mestrandos e doutorandos se debruçariam a realizar pesquisas nas temáticas da subárea pedagógica que, além de produção de conhecimentos científicos, gerariam maneiras para que esse conhecimento pudesse circular pelo objeto de estudo desses pesquisadores, a escola. Nesse sentido, pensando em um cenário em que os estudos realizados na academia ocupem mais os espaços de prática docente, este conhecimento estaria se disseminando e possibilitando essa troca entre os pares. Uma construção benéfica de quem pesquisa e compreende a prática docente, e para quem vive a realidade desta prática diretamente no chão da escola. Ressalto, ainda, a questão do professor pesquisador que transita entre os dois espaços.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para iniciar este momento de fechamento, entendo pertinente retomar a questão inicial que norteou este estudo: “como estudantes mestrandos e doutorandos de um programa de pós-graduação de Educação Física da subárea pedagógica se compreendem/ se percebem em relação à Área 21 da CAPES?”. Nesse sentido, torna-se necessário retomar os objetivos que foram traçados a partir deste problema de pesquisa, tendo como objetivo geral compreender como estudantes da subárea pedagógica, de um programa de pós-graduação de Educação Física se compreendem/ percebem em relação a Área 21 da CAPES; e, como objetivos específicos: refletir acerca das percepções de estudantes de pós-graduação, da subárea pedagógica, da área 21 da CAPES, em relação a sua inserção no referido programa e analisar como os estudantes de pós-graduação compreendem e enfrentam os desafios frente às dinâmicas de ação do programa e da CAPES.

Confesso que, inicialmente, ainda na elaboração do projeto de dissertação, não imaginava o quão complexos e profundos os estudos dessa temática poderiam se desenvolver. Foi necessário conhecer, em um primeiro momento, diversas obras de autores que se debruçaram nos cenários e percursos da Ciência, bem como da Educação Física nesse meio, a fim de realizar aproximações com a investigação. Em outro momento, algumas obras que antes se encaixavam no referencial teórico do presente trabalho, deixaram de ter significados ou sentidos e foram retiradas, assim como outros autores e obras ganharam espaço por terem maiores vínculos com o embasamento teórico da dissertação como um todo, bem como das análises e discussões.

Dessa forma, o referencial teórico que se dividiu em duas partes. Em um primeiro momento, foi necessário um embasamento sobre o percurso e o lugar da ciência no mundo contemporâneo para que, em um segundo momento, pudesse ser realizada uma aproximação da inserção da Educação Física nesse cenário. Ambos foram imprescindíveis para a discussão que surge neste estudo, uma vez que, tanto a ciência como um todo, quanto a Educação Física perante as concepções de ciência ou ciências influenciam diretamente no cotidiano das pesquisas e dos currículos de Educação Física.

Quanto ao primeiro momento, autores como Capra (1995), Triviños (2001), Morin (2003; 2005; 2007), Santos (2003; 2008), Markoni e Lakatos (2009) ajudam a situar e refletir sobre os caminhos da ciência, suas divisões e relações de poder. No segundo momento, autores mais debruçados no campo da Educação Física foram selecionados para dialogarem com este estudo como, por exemplo, Gaya (1994), Taffarel e Escobar (1994), Bracht (2003), Manoel e Carvalho (2011) e Silveira (2016; 2021), que contribuíram com diversos aspectos importantes para a visibilidade, principalmente do que ocorre nas relações das subáreas com a área 21 da CAPES.

Nesse sentido, se torna também importante salientar que outras modificações, para além do referencial teórico, foram se delineando e se fazendo necessárias para a construção deste estudo. Por exemplo, os estudantes, mestrandos e doutorandos que se tornaram sujeitos colaboradores da pesquisa, e possibilitaram que os objetivos e questão inicial desta investigação fossem solucionados. Pois, em um primeiro momento, havia se pensado em entrevistar alunos da Graduação em Educação Física que estivessem participando de Iniciação Científica como bolsistas. Porém, nos mesmos Grupos de Estudos em que os mestrandos e doutorandos aqui entrevistados estão vinculados, apenas um tinha bolsista de Iniciação Científica.

Penso que as considerações que virão a seguir não representem “o fim”, de maneira alguma. Compreendo estas últimas considerações como pertinentes para novos olhares a partir daqui. Que eles surjam e ampliem o debate dessa temática a fim de que novas contribuições também possam desenhar o percurso da Educação Física na ciência ou, nas ciências. Nesse sentido, resalto a importância de estudos aqui trazidos, que perpassam sobre os cenários passados e atuais de como a Educação Física se relaciona com a ciência, com o meio científico, com a produção de conhecimentos, bem como suas migrações entre áreas mães e subáreas, e demais questões que se fazem presentes nesse percurso.

Me permito, ainda, trazer uma fala inspiradora e muito potente de Nilma Lino Gomes, em conferência de abertura do XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IX Congresso Internacional de Ciências do Esporte - Conbrace/Conice 2021, em que, pautada por Boaventura de Souza Santos, mais precisamente na obra “Construindo epistemologias do sul”, traz uma provocação para a Educação Física:

Até onde, o campo tem compreendido que os sujeitos que dele fazem parte produzem conhecimento sobre si, a vida, a ciências e o próprio corpo que são conhecimentos insubmissos que muitas vezes não cabem em nossos referenciais teóricos eurocentrados? Esses sujeitos, produzem conhecimento sobre si, as desigualdades, as lutas cotidianas e a partir das suas experiências que esses sujeitos então vão reestabelecendo relações entre os conhecimentos por eles construídos e produzidos, eles e elas, nas duras experiências sociais e a própria ciência e campo científico. Isso deveria nos fazer ampliar, transformar as nossas ciências. Afirmar as ciências, significa que não queremos uma ciência longe das pessoas, mas aquela construída em sintonia com o mundo em que vivemos (GOMES, 2021).

Nesse sentido, retomo a importância do presente estudo, no sentido de que o mesmo busca dar visibilidade e voz para o discente pesquisador que está imerso em todas as relações que se apresentam dentro do cotidiano dos cursos de mestrado e doutorado. Sendo essas relações percebidas de forma explícita ou não, fica evidente que suas consequências implicam diretamente no campo acadêmico-científico e, também, que nessa investigação surgem reflexões acerca das práticas docentes exercidas pelos professores que atuam na Educação Básica, sendo eles alunos de Pós-Graduação ou não.

Assim, com as informações que surgiram das entrevistas, e a partir da análise de documentos, foi possível identificar elementos que se correlacionam com estudos anteriores, trazidos e discutidos nesta dissertação, bem como

outras questões levantadas pelos colaboradores, que trazem novos elementos para discussão e reflexão. Após, retomo tais elementos formando uma possível síntese conclusiva.

A primeira categoria aqui discutida advém das consequências que surgem de acordo com a ciência dominante em relação às ciências dominadas, na visão dos pós-graduandos, e o sentimento de não pertencimento à área 21 da CAPES. Os colaboradores compreendem que tais relações implicam diretamente no cotidiano deles enquanto discentes e pesquisadores da subárea pedagógica, vinculados a um programa de Pós-Graduação em Educação Física e, portanto, seguindo critérios e normas da Área 21 da CAPES, considerada área da saúde. Nesse contexto das subáreas, autores como Santos (2003), Manoel e Carvalho (2011), Bracht *et al.* (2011), Silveira (2016; 2021), Frasson *et al.* (2016) e Corrêa *et al.* (2019) corroboram com as questões de hegemonia que ocorrem em relação à subárea biodinâmica que é pautada pelas ciências naturais dentro da Educação Física, e das consequências que essa hegemonia traz para as demais subáreas.

Já na segunda categoria, alguns colaboradores, em diferentes momentos das entrevistas, levantaram questões relacionadas à Educação Física escolar, enquanto docentes de Educação Física na Educação Básica. Percebo durante os diálogos nas entrevistas, bem como nas análises que, de seis entrevistados, cinco deles estavam atuando como professores de Educação Física na escola e que tal relação ocorre sem dissociação de um âmbito para outro. Nessa perspectiva, as formas de deslocamento percebidas pelos discentes pesquisadores se dão tanto na Pós-Graduação, onde se sentem deslocados pela falta de aproximação nos objetos de estudo com a subárea dominante, bem como com os critérios e normas que regem o programa, quanto na escola, onde se sentem deslocados pelos olhares alheios que não compreendem a Educação Física na área das Linguagens, por exemplo. Os colaboradores apontam como principal motivo para tal situação ocorrer o senso comum do que a Educação Física é ou pode ser, justamente pela sua construção histórica que já foi pautada em diferentes concepções com o passar dos anos. Para essa discussão, Morin (2003), Gaya (1995), Taffareal e Lacks (2005), Silveira (2016) e Bracht (2000) foram autores que colaboraram com suas compreensões acerca de alguns elementos expostos. Além de também expor diversas dificuldades que os professores encontram enquanto discentes pesquisadores da pós-graduação e docentes da Educação Básica.

Sendo assim, concluo que, a partir dessas percepções, se torna importante, através de novas investigações olhar de forma mais profunda para os professores que atuam na Educação Física escolar e no âmbito acadêmico-científico, a fim de que outros professores possam habitar o ambiente da pós-graduação e de que mais estudos que possam ser levados para a escola surjam, e possam circular nas mesmas. Além disso, afirma-se novamente neste estudo, bem como em outros anteriores, as consequências que emergem das relações entre áreas e subáreas, especialmente no cenário da Educação Física. Por fim, espero que os elementos trazidos nesta investigação, aliados a estudos anteriores e futuros possam problematizar os formatos de avaliação, bem como as relações de poder e hegemonia entre área e subáreas na Educação Física.

REFERÊNCIAS

ALFONSO-GOLDFARB, Ana Maria. **O que é história da Ciência**, 1ª ed. – São Paulo: Brasiliense, 1994.

BARATA, Rita de Cássia Barradas. Dez coisas que você deveria saber sobre o Qualis. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, Brasília, p.13-40, 11 ago. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21713/2358-2332.2016.v13.947>>. Acesso em: 04 mai. 2019.

BETTI, Mauro; CARVALHO, Yara Maria; DAOLIO, Jocimar e PIRES, Giovani De Lorenzi. A avaliação da educação física em debate: implicações para a subárea pedagógica e sociocultural. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 1, p. 183-194, 2004.

BRACHT, Valter. **Educação física e ciência: cenas de um casamento (in) feliz**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2000. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/753/427>>. Acesso em 29 abr. 2019.

BRACHT, Valter. Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz. 2. **Editora Ijuí**: Ed. Unijuí, 2003.

BRACHT, Valter; FARIA, Bruno de Almeida; MORAES, Cláudia Emília Aguiar; ALMEIDA, Felipe Quintão; GHIDETTI, Filipe Ferreira; GOMES, Ivan Marcelo; ROCHA, Maria Celeste; MACHADO, Thiago da Silva; ALMEIDA, Ueberson Ribeiro. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p.11-34, abr./jun. 2011.

BRACHT, Valter; FARIA, Bruno de Almeida; MORAES, Cláudia Emília Aguiar; FERNANDES, Erivelton Souza; ALMEIDA, Felipe Quintão; GHIDETTI, Filipe Ferreira; GOMES, Ivan Marcelo; ROCHA, Maria Celeste; MACHADO, Thiago da Silva; ALMEIDA, Ueberson Ribeiro; PENHA, Vinícius Martins. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. **Movimento**, Porto Alegre, v 18, n. 2, p. 11-37, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 19 de dezembro de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. 2000.

CAPRA, Fritjof. O Ponto de Mutação, São Paulo: **Cultrix**, 1995.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Brasília/df). Ministério da Educação.

CORRÊA, Marluce Raquel Decian; CORRÊA, Leandro Quadro; RIGO, Luíz Carlos. A pós-graduação na educação física brasileira: condições e possibilidades das subáreas sociocultural e pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 41, p. 359-366, 2018.

CORRÊA, Marluce Raquel Decian; SILVEIRA, Raquel da e RIGO, Luiz Carlos. Dilemas das subáreas sociocultural e pedagógica na pós-graduação brasileira: perspectivas dos pesquisadores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. 2019.

CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO QUALIS: ÁREA 21.

Disponível

em: <https://capes.gov.br/images/documentos/Qualis_periodicos_2016/CRIT%C3%89RIOS_DE_CLASSIFICA%C3%87%C3%83O_QUALIS_EDUCA%C3%87%C3%83O_F%C3%8DSICA.pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2019.

DA SILVA, Cinthia Lopes; ROBINSON, Tomeka; ORIGUELA, Milena Avelaneda e SOUZA, Marcio Ferreira. Avaliação das Ciências do Movimento Humano pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Revista CPAQV-Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida-CPAQV Journal**, v. 7, n. 3, 2015.

FRASSON, Jéssica Serafim; DA CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz; MOLINA NETO, Vicente. A REPRESENTATIVIDADE DOS TEMAS RELACIONADOS A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS PRODUÇÕES DA ÁREA 21 NOS PPGS DA REGIÃO SUL DO BRASIL. In: **XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. 2017.

FRASSON, Jéssica Serafim; MOLINA NETO, Vicente; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. A produção científica resultante de teses e dissertações em programas de pós-graduação em educação física no período de 2013 a 2017. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 25, p. 1-13, dez de 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/85355>>. Acesso em 17 mar. 2020.

GAYA, Adroaldo. Mas afinal, o que é Educação Física? **Movimento**, Porto Alegre, ano 1, n.1, p.29-34, set, 1994.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª ed, São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Cerimônia de abertura Conbrace/Conice 2021 - Preservar e afirmar as vidas e as ciências**. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_djQ4cQFdEE>. Acesso em: 19 de outubro de 2021.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza, DESLANDES, Suely Ferreira e GOMES, Romeu. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KOKUBUN, Eduardo. Pós-graduação em educação física no Brasil: indicadores objetivos dos desafios e das perspectivas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 24, p. 9-26, 2003.

KUHN, Thomás. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1997.

MANOEL, Edison de Jesus; CARVALHO, Yara Maria de. Pós-graduação na educação física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p.389-406, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022011000200012&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 18 abr. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas 2009.

MARTINS, Rodrigo; ALMEIDA, Felipe e MELLO, André. "UM ESTRANHO NO NINHO": a pós-graduação stricto sensu no PPGEF/UFES frente às políticas científicas da área 21. **Revista Ciências Humanas**. 2018.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. A prática pedagógica do professorado de educação física no cotidiano escolar pesquisar e aprender: metaponto de vista. **Quem aprende? Pesquisa e formação em educação física escolar** / organizador Vicente Molina Neto, Fabiano Bossle, Lisandra oliveira e Silva e Mônica Urroz Sanchotene. Ijuí : Ed. Unijuí, 2009. – 2016

MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma - repensar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. Tradução de Maria D. Alexandre; Maria Alice Sampaio.

MORIN, Edgar; CLOTET, Joaquim; SILVA, Juremir Machado da. **As duas globalizações: complexidade e comunicação, uma pedagogia do presente**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MORIN, Edgar. **O método 3: conhecimento do conhecimento**. 4. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SGUISSARDI, Valdemar. Produtivismo acadêmico. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Livia M. F. (Orgs.). *Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente*. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação/UFMG, 2010.

SILVA, Cinthia Lopes da; ROBINSON, Tomeka M.; ORIGUELA, Milena Avelaneda; SOUZA, Marcio Ferreira de. Avaliação das Ciências do Movimento Humano pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Revista CPAQV-Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida-CPAQV Journal**, v. 7, n. 3, 2015. Disponível em: [http://www.cpaqv.org/revista/CPAQV/ojs-2.3.7/index.php?journal=CPAQV&page=article&op=view&path\[\]=89](http://www.cpaqv.org/revista/CPAQV/ojs-2.3.7/index.php?journal=CPAQV&page=article&op=view&path[]=89). Acesso em: 11 de jan. 2020.

SILVEIRA, Raquel. **Diálogos Esporte e Lazer em Etnografias - Encontro 11: Fazeres científicos da Educação Física**. PPGCMH UFRGS. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nkib3LuvzZ0&t=3960s>. Acesso em: 23 de out. 2020.

SILVEIRA, Raquel. **Vivendo Ciências: As (co)existências de diferentes ontologias científicas da Educação Física**. 2016. 431f. Tese (Doutorado) – Escola de Educação Física, Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, 2016.

SPAGNOLO, Fernando; SOUZA, Valdinei Costa. O que mudar na avaliação da Capes? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. v.1, n.2, p. 8-34, 2004. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/38>. Acesso em: 9 de jan. 2020.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; ESCOBAR, Micheli Ortega. Mas afinal, o que é Educação Física? Um exemplo de simplismo intelectual. **Movimento**, Porto Alegre, ano 1, n.1, p.35-40, set, 1994.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; LACKS, Solange. Diretrizes Curriculares: proposições superadoras para a formação humana. In: FIGUEIREDO, Zenólia (org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005. p.89-109

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Bases Teórico-metodológicas Preliminares da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais. **Caderno de Pesquisa Ritter dos Reis**, vol. 4, novembro, 2001.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz, Das muitas coisas que faz o professor de educação física na escola. **Quem aprende? Pesquisa e formação em educação física escolar** / organizador Vicente Molina Neto, Fabiano Bossle, Lisandra oliveira e Silva e Mônica Urroz Sanchoatene. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

APÊNDICE 1 – CARTA DE ANUÊNCIA / COORDENADOR GRUPO DE PESQUISA

Eu, Prof^a. Dr^a Denise Grosso da Fonseca, coordenadora do projeto de pesquisa “AS TEMÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÁREA 21 DA CAPES: PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO”, apresento a professora Jeniffer da Silva Bielavski, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, na linha de pesquisa em Formação de Professores e Prática Pedagógica, da ESEFID/UFRGS, que solicita autorização para realizar a coleta de informações junto ao Grupo de Pesquisa que está sob sua coordenação. A coleta será realizada mediante a apresentação de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada participante do estudo. Tal investigação tem como objetivo compreender as relações entre a Educação Física e a área 21 da CAPES, na perspectiva de estudantes da subárea pedagógica, pós-graduandos de mestrado e doutorado.

A coleta de dados será realizada através de entrevistas semiestruturadas com estudantes de pós-graduação, mestrandos e doutorandos, pesquisadores da subárea pedagógica da Educação Física, participantes de grupos de pesquisa/estudos vinculados à um Programa de Pós-Graduação no Estado do Rio Grande do Sul. As entrevistas ocorrerão na plataforma Google Meet. Será garantido o sigilo dos dados pessoais dos colaboradores e resguardadas quaisquer informações que possam vir a identificá-los neste trabalho. Os participantes serão informados de que sua contribuição é voluntária e que pode ser interrompida em qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Tanto os participantes bem como os responsáveis pela coordenação dos grupos de pesquisa poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Vale ressaltar que os dados obtidos serão utilizados apenas para fins da pesquisa e serão mantidos em sigilo a identidade dos participantes bem como dos grupos aos quais pertencem.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos critérios de ética na pesquisa estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da UFRGS, Comitê Nacional de Ética em Pesquisa-CONEPE e Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, de 24/02/2021, que orienta acerca dos procedimentos em qualquer etapa em ambiente virtual.

Em relação aos riscos e benefícios, considerando a Resolução 466/2012, Capítulo 5º do CEP/UFRGS, “toda a pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variadas”, informa-se que a participação em entrevistas como as previstas aqui, poderá implicar em algum tipo de desconforto ou constrangimento, que deverá ser imediatamente sinalizado e solicitada a interrupção, bem como comunicado à pesquisadora. No que concerne ao papel e benefícios desta pesquisa para o campo da Educação Física e da Educação, espera-se que este trabalho venha a colaborar com os debates sobre a inserção da Educação Física na Área 21 da CAPES buscando avançar nas reflexões acerca das relações entre as diferentes subáreas.

Agradecemos a colaboração no interesse desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. Qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento poderá ser sanada entrando em contato pelo telefone: CEP/UFRGS (51) 3308-3738 ou (51) 3308-5889 - ESEFID/UFRGS.

Porto Alegre, 21 de junho de 2021.



Profª. Drª. Denise Grosso da Fonseca- ESEFID/UFRGS

TERMO DE ANUÊNCIA - CONSENTIMENTO

Declaro para os devidos fins que estou de acordo com a execução do Projeto de Pesquisa intitulado “AS TEMÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÁREA 21 DA CAPES: PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO” sob a coordenação e responsabilidade da pesquisadora Professora Drª. Denise Grosso da Fonseca, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada junto ao grupo de pesquisa sob minha coordenação, no período de 19/07/21 a 19/09/21, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

Porto Alegre, 21 de junho de 2021.

Nome do Coordenador

Grupo de pesquisa

APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Para pesquisadores(as)

Através deste você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Se desejar maior informação, pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelo telefone (051) 33083738.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: “As temáticas pedagógicas da Educação Física na Área 21 da CAPES: perspectivas de estudantes de pós-graduação.”

Pesquisadora responsável: Profª. Drª. Denise Grosso da Fonseca

Telefone de Contato: (51) 99323-1963

- O objetivo da pesquisa é compreender as relações entre a Educação Física e a área 21 da CAPES, na perspectiva de estudantes da subárea pedagógica, pós-graduandos de mestrado e doutorado.
- A participação na pesquisa não coloca em risco a integridade física dos participantes;
- A participação constituir-se-á de uma entrevista que será transcrita e posteriormente devolvida para que você possa retirar, acrescentar ou trocar qualquer uma de suas falas. Será combinada previamente, de acordo com sua disponibilidade de tempo.
- Será garantida a preservação da identidade dos colaboradores e as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos. Você também tem garantia de poder retirar o consentimento e desistir de sua participação a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome e Assinatura do Pesquisador: _____

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO COLABORADOR DA PESQUISA

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “As temáticas pedagógicas da Educação Física na Área 21 da CAPES: perspectivas de estudantes de pós-graduação,” como sujeito colaborador. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Denise Grosso da Fonseca sobre os procedimentos nela envolvidos, assim como possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer sanção.

Nome e assinatura do sujeito colaborador entrevistado: _____

Data e Local: _____

APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS COLABORADORES

1- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome:

Idade:

Curso atual: Mestrado () Doutorado ()

O que te levou a escolher este curso no Programa de Pós-Graduação em que está inserido?

2- QUESTÕES INTRODUTÓRIAS:

- Tua Graduação foi em Educação Física?

 Sim Não

- Caso a resposta anterior tenha sido "sim", a formação foi em:

 Educação Física Licenciatura Educação Física Bacharelado Educação Física Licenciatura Plena Outro: _____

- Possui alguma outra Graduação?

 Sim Não

- Participaste de Iniciação científica durante a Graduação ou algum outro vínculo/projeto em que te aproximou da pesquisa?

Sim

Não

- Se a resposta anterior foi "sim", a tua participação foi como:

Bolsista de Iniciação Científica

Voluntário(a)

Não se aplica

- Caso tenha participado de Iniciação Científica, ou outro projeto que incluía pesquisa, qual(is) a(s) temática(s) de estudo? Caso não tenha participado, pode responder que a pergunta não se aplica...

- Fizeste alguma Especialização? Caso tenha realizado, em qual área? Caso não tenha realizado, pode responder que a questão não se aplica...

- Em relação ao curso atual (Mestrado ou Doutorado), tens bolsa de estudos?

Sim

Não

- Se a resposta anterior foi "sim", como tu avalia este processo, desde a inscrição até ser contemplado? Caso a resposta seja negativa, pode responder com "não se aplica"

- Caso a resposta tenha sido "não", tu chegaste a participar de algum edital de bolsas desde o ingresso no Curso? Caso a resposta não se aplique, responda com "não se aplica". *

- Quanto a tua Dissertação ou Tese, qual a temática do estudo?

- Realizas algum outro tipo de estudo em paralelo (grupo(s) de pesquisas, individual, com demais colegas de curso, em outro curso, etc...)?

- Qual a metodologia utilizada na Dissertação ou Tese e demais estudos paralelos, se houver?

- Desde a Graduação até o momento atual realizaste a publicação de algum trabalho em revistas acadêmicas? *

() Sim

() Não

Outro: _____

- Caso a resposta anterior tenha sido "sim", como ocorreu a escolha do periódico para publicação? Caso a resposta seja não, comente com "não se aplica".

- Como percebes o processo desde a escrita, submissão, aceite até a publicação? Se tiveres realizado publicação de trabalhos. Caso não, responda com "não se aplica"

APÊNDICE 4 – ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1 - QUESTÕES CENTRAIS

- Qual teu entendimento sobre a Educação Física na área 21 da CAPES? (Nesse contexto como percebes as subáreas pedagógica, sociocultural e biodinâmica?)
- O que te levou a pesquisar temas da subárea pedagógica da Educação Física?
- Como percebes o processo de pesquisa, produção de conhecimento e publicações em relação a subárea pedagógica no contexto da Área 21 da CAPES?
- No âmbito do PPG, no qual estás inserido, que aspectos percebes, em relação à subárea pedagógica, no contexto da área 21 da CAPES? (bolsas, vagas, quadro de disciplinas).
- Que outros aspectos tu gostarias de destacar em relação a tuas vivências académicas e/ou do grupo no qual estás inserido em relação à Educação Física na Área 21 da CAPES...

CIP - Catalogação na Publicação

Bielavski, Jeniffer da Silva

A subárea pedagógica da Educação Física na Área 21 da CAPES: percepções de estudantes de pós-graduação / Jeniffer da Silva Bielavski. -- 2021.

89 f.

Orientador: Denise Grosso da Fonseca.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Educação Física. 2. Área 21 da CAPES. 3. subárea pedagógica. 4. ciência. I. da Fonseca, Denise Grosso, orient. II. Título.