FÓRUM DE PESQUISADORES DAS SUBÁREAS SOCIOCULTURAL E PEDAGÓGICA

CENÁRIOS DE UM DESCOMPASSO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E DEMANDAS ENCAMINHADAS À CAPES

Vitória, ES
Porto Alegre, RS
Curitiba, PR

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO 3
2 CENÁRIOS DE UM DESCOMPASSO 4
3 PROPOSTAS À CAPES 11
3.1 A reorganização da Educação Física como área autônoma 11
3.2 Operacionalizar avaliação distinta entre as subáreas 12
3.3 Valorização da diversidade nos PPGs 13
3.4 Aperfeiçoamento do *Qualis*-Livros 13
3.5 Institucionalização do *Qualis*-Congressos 15
3.6 Aperfeiçoamento do *Qualis*-Periódico 16
3.7 Política orientada para os jovens pesquisadores 16
3.8 Participação nas Comissões de Avaliação 17
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS 18

1 APRESENTAÇÃO

O presente documento é fruto do acúmulo de discussões realizadas por pesquisadores em três reuniões que ocorreram em agosto de 2014 no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, Vitoria)[1], em dezembro de 2014 na Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, Porto Alegre)[2] e em abril de 2015 no Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná (UFPR, Curitiba)[3].

O documento expressa preocupações, mas também contém proposições para com os rumos da pós-graduação em Educação Física, que está, juntamente com as áreas de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional, situada na Área 21 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Enfoca, mais especificamente, os problemas vivenciados por duas das subáreas da Educação Física, quais sejam, a sociocultural e a pedagógica[4] e suas decorrências para a constituição e autonomia do próprio campo da Educação Física. Contempla os seguintes conteúdos: um breve diagnóstico acerca da situação/problema; e um conjunto de demandas que visam contribuir para a superação das dificuldades identificadas.

O documento que ora se divulga é de responsabilidade do Fórum de pesquisadores das (sub)áreas sociocultural e pedagógica da Educação Física, o qual foi constituído por ocasião das reuniões acima referidas.

---

[1] V Fórum de Pós-Graduação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)

[2] Encontro de Pesquisadores da Área Sociocultural/Pedagógica, coordenado pelo Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física (CNPq/UFRGS).

[3]Encontro de pesquisadores da área sociocultural e pedagógica coordenado pelo Grupo de Estudos em Lazer, Espaço e Cidade (CNPq/UFPR).

[4] Estamos trabalhando com a perspectiva de que é possível identificar pelo menos três subáreas no âmbito da Educação Física: biodinâmica, sociocultural e pedagógica, sendo que a primeira orienta-se epistemologicamente nas ciências naturais e as duas outras nas ciências sociais e humanas (a respeito ver: MANOEL, Edson de Jesus; CARVALHO, Yara Maria de Carvalho. **Pós-Graduação na Educação Física Brasileira**: A atração (fatal) para a biodinâmica. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 37, n. 2, p. 389-406, mai./ago., 2011.).

2 CENÁRIOS DE UM DESCOMPASSO

Muito já se falou sobre o sucesso do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e seria redundante fazê-lo novamente aqui. Vale dizer, entretanto, que esse sucesso tem sido atribuído, em grande medida, a um sistema de avaliação eficaz em balizar ações dentro do SNPG para metas que têm resultado, nos últimos dez anos, num aumento exponencial de titulados em nível de doutorado e da produtividade do sistema expresso em número de artigos publicados em periódicos nacionais e principalmente internacionais. Todavia é esse mesmo sistema que nos últimos anos tem sido criticado por gerar distorções no que concerne à avaliação de áreas que abarcam subáreas com orientações de ciências naturais e ciências sociais e humanas, invariavelmente com prejuízo para as segundas.

Desta forma, com todos os ganhos e avanços da pós-graduação na Área 21, em particular na Educação Física, notamos com apreensão um movimento gradual que, em médio prazo, ameaça de extinção as subáreas sociocultural e pedagógica desse campo na pós-graduação e, com isso, ignora a diversidade epistemológica dessa área de conhecimento e intervenção. Enquanto o número de programas recomendados da Educação Física cresceu perto de 33% de 2006 a 2012, as subáreas sociocultural e pedagógica diminuíram 8% e 4% respectivamente no mesmo período. Esses valores ganham em impacto quando se considera a dimensão de cada subárea em relação ao todo do sistema. A subárea biodinâmica detém mais de 70% da dimensão total[5] dos cursos de pós-graduação vinculados à Educação Física, enquanto que às subáreas sociocultural e pedagógica cabem apenas 14,5% e 13,3%, respectivamente[6].

Essa ameaça se traduz, dentre outros exemplos, pela produção de dissertações e teses de programas históricos como os da USP, UNICAMP, UNESP, UFRGS e UGF. Os dados referentes ao triênio 2001-2003 indicam que tivemos 262 defesas, sendo 136 (52%) nas subáreas sociocultural e pedagógica e 126 (48%) na

---

[5] Tomando como referência o número de áreas de concentração e linhas de pesquisa vinculadas a cada subárea.

[6] Dados obtidos no *website* da CAPES.

subárea biodinâmica. Comparando-se com o triênio 2010-2012, evidencia-se uma redução significativa dos estudos vinculados às subáreas sociocultural e pedagógica. De 338 teses/dissertações identificadas (em um universo de 465 trabalhos defendidos), 227 (67%) estão vinculadas à subárea biodinâmica e 111 (33%) às subáreas sociocultural e pedagógica[7].

Quando se coteja a Política Nacional de Pós-graduação com a Política de Formação de Professores da Educação Básica, esses últimos dados indicam uma contradição. Isso porque o número de cursos de graduação em Educação Física vem crescendo exponencialmente, passando de 117 em 1991 para 815 em 2008, chegando ao número de 1452 cursos cadastrados em atividade na base *eMEC*, neste ano de 2015, sendo que, desses, um total de 56,9% é de cursos de licenciatura, portanto, voltados à formação de professores. Ressalta-se, ainda, que o governo federal e, em especial, a CAPES, contam com uma série de iniciativas neste âmbito que têm merecido substanciais investimentos de recursos públicos, tais como o PRO-DOCÊNCIA (Programa de Consolidação das Licenciaturas), o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência) e o PARFOR (Política Nacional de Formação Profissional do Magistério da Educação Básica).

O desencontro de políticas, a do desenvolvimento da pós-graduação em Educação Física e a de formação em nível de graduação, faz antever dificuldades na formação de docentes de nível superior para as disciplinas das subáreas sociocultural e pedagógica. Com esse quadro a concretização das metas setoriais desejadas à educação brasileira fica comprometida, contrariando os objetivos do próprio PNPG:

> Propõe-se que o SNPG desenvolva estudos relativos à formação de professores, ao estabelecimento de padrões mínimos de qualidade, à gestão das escolas e à adequação dos currículos tendo em vista as necessidades e os interesses dos adolescentes e jovens sujeitos da Educação Básica, notadamente do Ensino Médio. A CAPES, que cuida dos cursos de pós-graduação, recebeu novas atribuições com a criação das Diretorias de Educação Básica e tem condições de comandar os esforços para consecução dessa tarefa. A interação mais definitiva com a educação básica é uma maneira de reforçar a aproximação do SNPG com os interesses da sociedade. (CAPES, 2010, p. 21)

Esse descompasso entre a expansão da área básica (Educação Física) em nível

[7]Fonte: Banco de Teses da Capes.

de graduação e a retração das subáreas sociocultural e pedagógica em nível de pós-graduação se desdobra no número crescente de descredenciamentos de orientadores nessas duas subáreas, como também pelas dificuldades de credenciamento de recém-doutores cujas temáticas de pesquisa referem-se a essas subáreas. A médio e longo prazo o resultado é a diminuição da formação de recursos humanos de nível superior capaz de fazer frente às demandas do sistema de graduação em Educação Física, sem contar o empobrecimento da produção de conhecimentos em temáticas que dão identidade à área básica Educação Física. Há, também, um conjunto de docentes que têm dificuldades para se sustentar nos programas de pós-graduação em Educação Física que são descredenciados e/ou migram para programas de outras áreas como a Educação e a História. Importa ressaltar que esses acontecimentos não se vinculam fundamentalmente à falta de produção acadêmica dos docentes das subáreas sociocultural e pedagógica, mas a uma inadequação dos critérios a partir dos quais essa produção é avaliada, aplainando a diversidade presente na Área 21.

Assim, as dificuldades para manter (e fazer crescer junto com a área como um todo) as subáreas sociocultural e pedagógica estão basicamente relacionadas ao fato de que o "sistema de avaliação" não tem sido sensível às suas características específicas no que tange ao processo de produção e veiculação do conhecimento. Isto porque os indicadores de avaliação adotados e aplicados linearmente para todas as áreas da Grande Área da Saúde penalizam fortemente as subáreas sociocultural e pedagógica, que se orientam, fundamentalmente, pelos princípios das ciências humanas e sociais.

São exemplos dessa prática: (a) o uso sem critério de fatores de impacto (em particular do *Journal Citation Reports*), isto é, desconsiderando as diferenças numéricas do fator entre as ciências naturais e as sociais e humanas[8] e atribuindo a

[8] O fator de impacto dos periódicos das ciências sociais e humanas será sempre menor do que o da ciências naturais por força do modo de cálculo que desconsidera peculiaridades da constituição bibliométrica de cada ciência, logo, os docentes das subáreas sociocultural e pedagógica sempre estarão em desvantagem em relação a seus colegas da subárea biodinâmica quando o elemento de comparação for fator de impacto, índice h, entre outros.

eles um valor de qualificação da produção que absolutamente eles não têm[9] ao utilizá-los para classificar e ranquear as revistas da área e (b) emprego da mediana inflada pela produção da subárea biodinâmica e pelas demais áreas constituintes da Área 21, as quais dialogam de forma predominante com os referenciais e lógicas das ciências naturais. Os dois exemplos são justificados como estratégias para promover a internacionalização dos programas via publicação de artigos em periódicos de língua inglesa. De fato, o tratamento de objetos de estudo típicos das ciências biológicas encontram nessa língua um idioma universal. Situar o "ciclo de Krebs" aqui, em Nova Iorque ou no Nepal não altera em nada os modos de descrição linguística desse processo e sua consequente compreensão. O mesmo já não pode ser dito sobre os "padrões de interação social das crianças de rua do Recife". Isso não significa que esse tema não possa interessar alguém em Nova Iorque, mas, para tanto, o pesquisador nova-iorquino teria que se embeber do modo linguístico que expressa a socialização em questão e que muitas vezes se perde na tradução. A ideia de universais (e.g. leis da natureza) que é consensual nas ciências biológicas dá suporte para um modo de comunicação singular (e aqui o uso da língua inglesa é meramente arbitrário, poderia ser qualquer outra língua, como foi no passado o latim). Todavia, essa mesma ideia está longe de ser consenso nas ciências humanas e sociais no sentido que todo conhecimento é situado, isto é, ele é condensado num meio social e histórico particular e local. Vale ressaltar que isso não impede a comunicação, ela ocorre tanto com pesquisadores de diferentes nacionalidades se apropriando do universo linguístico de onde fenômenos culturais emanam, implicando na imersão do pesquisador no contexto cultural, como, também, por meio de uma língua comum, a inglesa, por exemplo, como é típico de áreas na Psicologia e Antropologia circunscritas aos chamados Estudos Comparados. Logo, a veiculação de conhecimentos por meio de língua inglesa nas ciências sociais e humanas é muito mais uma questão de escolha do pesquisador do que de necessidade, como no caso das ciências biológicas. O fato de nos estendermos nessa discussão é devido ao peso que agências de fomento brasileiras estão dando à veiculação de periódicos e artigos em língua inglesa

[9] Como foi definido pelo próprio Eugene Garfield, mentor da cientometria, o fator de impacto é uma medida de fluxo de informação e não da qualidade da mesma.

equacionando tal difusão com internacionalização. No nosso entender é preciso refletir sobre a adequação do argumento de que toda produção de uma área plena de diversidades epistemológicas deve ser feita numa única língua, a inglesa. Sem dizer que reduzir a questão da internacionalização ao uso da língua inglesa em periódicos e artigos é no mínimo simplista. Condicionar a permanência das subáreas sociocultural e pedagógica à priorização de veiculação de sua produção em periódicos de língua inglesa é uma atitude que pode ter todos os motivos menos o racional e o acadêmico.

É preciso reconhecer as especificidades das ciências no que tange à publicação em outra língua[10]. A veiculação do conhecimento em língua inglesa, que pode ser um imperativo para as ciências naturais, é muito mais uma opção para publicação nas subáreas sociocultural e pedagógica. Além do que essa opção é um forte indicador da comunidade que os pesquisadores elegem para dialogar com a sua produção, que pode não envolver prioritariamente comunidades de língua inglesa. Enfim, o que se expressa aqui não é uma posição contrária à internacionalização e nem à produção/publicação em língua inglesa. Nossa preocupação é a de que reduzir internacionalização à publicação de uma língua em particular e a própria exigência de se publicar num único idioma são ações que criam distorções na avaliação, causando impacto negativo nos campos científicos envolvidos. Neste sentido, sugere-se que seja resgatado o documento da Área 21 de 2013 que, em sua página 42, lista as possibilidades de internacionalização dos programas, sem a obrigatoriedade da publicação na língua inglesa.

As diferenças na forma de produção de conhecimento em Educação Física, em particular quando se considera as subáreas sociocultural e pedagógica, fazem com que elas estejam em desvantagem no que diz respeito aos indicadores de avaliação quando comparadas com a biodinâmica. Além do que já foi citado, destacamos:

a) As subáreas mencionadas privilegiam temas de pesquisa que envolvem a ação social da Educação Física, característica alias definidora da área básica,

[10]Vale considerar que a própria Scientific Electronic Library Online (SciELO) reconhece as diferenças ao estabelecer, para as ciências humanas, um percentual de 30% de artigos em inglês nas suas revistas; enquanto que para as áreas da saúde esse percentual é de 80% para as revistas da área da saúde. (SCIELO BRASIL. **Critérios, política e procedimentos para a admissão e a permanência de periódicos científicos na Coleção SciELO Brasil.** Disponível em:<http://www.scielo.br/avaliacao/avaliacao_pt.htm>Acesso em 26 abr. 2014).

entretanto, tais temas demandam investigações de longa duração, resultando em baixa produtividade (expressa em número de artigos por ano) e pouca penetração em outros países, em particular de língua inglesa, que não partilham das mesmas realidades socioeconômicas do Brasil.

b) Enquanto a subárea biodinâmica e demais áreas que compõem a Área 21 trabalham em uma lógica de redes de colaboração que amplia a possibilidade de coautorias, as subáreas pedagógica e sociocultural operam com um conceito de autoria próprio das ciências sociais e humanas e baseado na capacidade interpretativa e argumentativa de cada pesquisador, o que inviabiliza, muitas vezes, a produção de trabalhos a quatro ou mais mãos[11].

Por conta dessas diferenças não plenamente consideradas pela organização das áreas na CAPES e pela política de avaliação em curso, ao longo dos últimos anos hipertrofiou-se, na Educação Física, a participação da subárea biodinâmica em detrimento das outras duas subáreas, condição acirrada pela proximidade com duas (Fisioterapia e Fonoaudiologia) das três outras áreas constituintes da Área 21 e suas similaridades de pesquisa. Dessa forma, a crescente hegemonia da biodinâmica não se deve a uma carência de qualidade da produção e formação das subáreas sociocultural e pedagógica, mas sim a um descompasso que é produzido por uma lógica de avaliação que busca tornar comensuráveis formas de pensar e fazer ciência bastante distintas. Nessas condições, no que se refere à avaliação da produção na pós-graduação, parte significativa da Educação Física está claramente deslocada no tocante aos seus problemas de investigação, aos princípios epistemológicos e metodológicos, e ainda às formas de difusão que orientam as suas vidas acadêmicas.

---

[11] Esse argumento se estende inclusive no caso da relação orientador e estudante. Dada a importância da capacidade interpretativa da pesquisa e das competências de argumentação e redação exigidas nas ciências sociais e humanas, é muitas vezes preconizado que o estudante deve ser o único autor de um trabalho mesmo quando ele é fruto de um mestrado ou doutorado. Guardadas as devidas proporções, seria inadmissível nas ciências biológicas que o orientador realizasse junto com o seu estudante as técnicas de mensuração e de manuseio das amostras *in vivo* ou *in vitro* pois o domínio dessas técnicas por parte do estudante é condição *sine qua non* para sua formação, não se admitindo que o orientador as realize, ainda que em cooperação com seu estudante. Lógico que em ambos os casos não se abdica da supervisão criteriosa do orientador.

A adoção da avaliação de livros (*Qualis* Livro), assim como os esforços para a valorização da identidade epistemológica dos periódicos, foram fatos importantes para reverter parcialmente o quadro descrito, sem o que a retração das duas subáreas teria sido ainda maior. Todavia, essas medidas sozinhas não têm conseguido impedir a tendência de encolhimento das subáreas sociocultural e pedagógica da Educação Física na Área 21. Sintetizando, para "sobreviver", essas subáreas e seus pesquisadores, em muitas situações, são obrigados a "adaptar-se ao sistema", o que – de forma paradoxal, mas não rara – significa distorcer ou mesmo negar os seus paradigmas de fazer ciência.

As sugestões que se seguem partem do pressuposto de que o rigor característico de todo sistema de avaliação de sucesso não implica em uso de uma mesma escala para tratar de processos com métricas distintas. Nesse sentido, enfatizamos que o problema atual não é o de tratamento homogêneo na construção de indicadores, mas sim diferenciado privilegiando uma subárea em detrimento de outras. Logo, as sugestões não buscam nem tratamentos diferenciados para subáreas e nem facilitação dos rigores da avaliação. Nossas sugestões devem ser julgadas dentro da preocupação com que avaliação se equivalha em rigor e exigência para cada área e subárea, porém levando em conta as suas naturezas e especificidades.

3 PROPOSTAS À CAPES

A partir dos problemas evidenciados anteriormente, propõem-se mudanças urgentes em aspectos da política e nos procedimentos de avaliação da área da Educação Física no interior da CAPES, como indicado a seguir.

3.1 A reorganização da Educação Física como área autônoma

Levando em conta os cenários apresentados acima, advoga-se pela reorganização da Educação Física como uma área autônoma, distanciando-a da Área 21, atualmente constituída também pela Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Fonoaudiologia. Essa demanda se justifica considerando os quase 40 anos de constituição da pós-graduação em Educação Física no Brasil, os mais de 30 programas em atividade atualmente e a densidade da produção acadêmica já bastante evidente nas suas diferentes subáreas e no foco da intervenção.

Importa ainda ressaltar a natureza epistemológica da atividade de pesquisa de parte da Educação Física brasileira (subárea sociocultural-pedagógica[12]), a qual inclui o diálogo com as áreas de conhecimento voltadas para as ciências sociais e humanas. Essa que tem sido penalizada pela hegemonia da orientação biológica e biomédica na Área 21, reforçada pela sua inserção na Grande Área da Saúde. Se no interior da Educação Física essa hegemonia já produz descompassos, a aproximação com as demais áreas constituintes da Área 21 (cuja lógica interna de produção está fortemente centrada nas ciências naturais) acentua as distorções de um campo do conhecimento notadamente híbrido que, conforme destacado nas páginas anteriores, traz consigo desigualdades no que se refere às políticas de avaliação.

Por mais que uma mudança dessa natureza não seja simples de ser

[12] Embora até então tenha sido utilizado o entendimento de que a área de Educação Física compreenda, sob o aspecto teórico-metodológico, três subáreas (biodinâmica, sociocultural e pedagógica), para efeitos de avaliação entende-se, nesse momento, mais exequível diferenciar a avaliação apenas em duas subáreas (biodinâmica e sociocultural-pedagógica), uma vez que essas duas últimas compartilham uma série de características.

materializada, vale lembrar que isso se concretizou na área da Nutrição, que, em 2012, foi realocada como área independente da Medicina II, constituindo-se como área autônoma na CAPES. Isso ocorreu apesar dessa área ter apenas 20 programas de pós-graduação, enquanto que a Educação Física já conta com 36 programas. Além dessa densidade que se expressa pelo número de programas, é importante reconhecer que, na Educação Física, está plenamente consolidada uma raiz histórica e epistemológica radicada no campo das ciências humanas e sociais.

É esse cenário de descompassos que conduz à solicitação da reorganização da Educação Física como área autônoma, e também das demandas abaixo enumeradas. Ambos os pleitos não se invalidam: no que se refere à autonomização, essa, uma vez efetivada, demandará inúmeros processos de negociação e decisão internos; sobre as demandas abaixo relacionadas, essas poderão ser efetivadas num curto prazo e ser base para as negociações pós-autonomização.

3.2 Operacionalizar avaliação distinta entre as subáreas

Os critérios e procedimentos atuais de avaliação da Área 21 não conseguem captar a diversidade que compreende os processos constitutivos da área da Educação Física nos programas de pós-graduação. Assim requer-se que seja operacionalizada uma avaliação que reconheça e considere as diferenças entre as subáreas. Nesse sentido, é imperioso considerar inicialmente as distinções entre as subáreas biodinâmica e sociocultural-pedagógica. No entanto, compreende-se que estudos posteriores poderão indicar a possibilidade/necessidade de outras subdivisões cabíveis ao reconhecimento das diferenças, inclusive no âmbito da subárea da biodinâmica, como estudos parecem indicar[13].

Tal julgamento distinto pode ser observado em outras áreas que apresentam subáreas, apontando critérios específicos e diferenciados de avaliação. Como exemplo pode-se citar, apenas olhando para a Grande Área da Saúde, que a Área de Medicina se

---

[13]cf.Rigo, Ribeiro e Hallal. Unidade na diversidade: desafios da Educação Física para o século XXI. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*, v. 16, n. 4, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/RBAFS/article/viewFile/631/661>.

subdivide em 3 subáreas – Medicina I, II e III – e estas ainda se dividem em 11, 10 e 18 "subsubáreas", respectivamente. Além disso, todas as outras áreas da Grande Área da Saúde apresentam suas divisões internas, sendo a Área 21 a única que não contempla divisões que destacam e reconhecem essas diferenças.

Concretamente isso poderia ser obtido pela:

a) Instituição da mediana por subárea (inicialmente duas, conforme exposto acima);
b) Diferenciação de autorias, com a atribuição de pontuação para o primeiro e último autor (maior valor para estes), distinta dos demais (com menor valor);
c) Estabelecimento do critério de exigência para cada quadriênio (meta) a partir do resultado da mediana do quadriênio anterior, aferida e aplicada diferentemente a cada subárea.

3.3 Valorização da diversidade nos PPGs

Além de considerar a avaliação de maneira distinta conforme as subáreas, solicita-se urgentemente o reconhecimento das diferenças identificadas, a serem materializadas conforme segue:

a) Implementar políticas de valorização dos programas de pós-graduação que reconheçam a diversidade da Educação Física. Isso deve se efetivar por critérios de avaliação que induzam à constituição de linhas de pesquisa vinculadas à subárea sociocultural-pedagógica, junto àqueles programas que não as possuem, e ampliem naqueles programas onde as mesmas já estão presentes;
b) De imediato, tal indução deve ser realizada a partir da utilização da cota de 20% dos docentes credenciados que não alcançaram o patamar de pontuação compatível com o perfil de nota/conceito do programa.

3.4 Aperfeiçoamento do *Qualis*-Livros

Frente à relevância da diversidade de "produtos" que caracterizam a produção intelectual na subárea sociocultural-pedagógica, compreende-se a necessidade de aperfeiçoamento do *Qualis*-livro. Explicitamente, são reconhecidos os avanços

decorrentes da avaliação de livros para a área, mas os itens de pontuação adotados têm feito com que as produções nesse formato sejam classificadas em estratos baixos, o que faz com que elas ainda não sejam plenamente reconhecidas e valorizadas[14]. Tal situação justifica as seguintes solicitações:

a) Elaborar uma revisão do Instrumento para Classificação dos Livros, de maneira a evitar uma "avaliação punitiva", a qual tem levado a sobras com estratificação L4 ou CL4 e L3 ou CL3 serem cada vez mais raras; a aceitação dessa condição se estabelece sem o necessário entendimento da dimensão qualitativa de cada um desses estratos e da sua quantificação;
b) Fazer cumprir e dar transparência sobre como se dá a operacionalização da interpretação dos documentos pela Comissão de Avaliação de Livros, em termos da documentação comprobatória exigida. Tendo em vista que nem todas as editoras que adotam a avaliação por pares trazem essa informação impressa nos volumes, cabe à Comissão de Avaliação esclarecer como os programas deverão elencar documentação comprobatória anexa ao Instrumento para Classificação dos Livros sem que haja punição aos autores[15].
c) Reconhecer manuais, livros didáticos, verbetes de dicionários e organização de coletâneas (com eixos claros de articulação) como produção intelectual. Sabe-se das dificuldades de materialização dessas ações e do trabalho que elas demandam, mas entende-se que elas não podem ser mais desconsideradas como produção relevante no âmbito da pós-graduação de uma área que trata da intervenção.
d) Incentivar os programas a exercitarem internamente a avaliação de livros de modo a valorizar a autonomia dessa avaliação e a independência relativa do resultado oficial de avaliação de livros da CAPES. Tal ação pode repercutir positivamente no incentivo à produção em livro, haja vista a existência de programas que penalizam o docente para fins de credenciamento, recredenciamento e abertura de vagas de

---

[14] A título de exemplo, no que diz respeito à avaliação do livro no ano de 2012, apenas cerca de 10% da produção foi nos estratos L3 e L4, sendo 7,76% e 2,91% respectivamente, não variando muito em relação a anos anteriores. Tais dados corroboram a ideia de uma baixa estratificação da produção nos estratos superiores e indicam uma necessidade de revisão dos itens e pontos da planilha atual.

[15] O Ofício 08/2014 da Coordenação da Área 21/CAPES determina que: "Quando tais informações não constarem na obra, as mesmas devem estar providas em detalhe na ficha. Portanto, o processo de revisão por pareceristas necessita estar claramente definido e explicitado".

orientação por não ter sua produção chancelada pela CAPES. Indica-se, para tal, a representação de um docente por Programa que apresente este tipo de produto (livro e capítulo de livro) para participar diretamente junto à Comissão de Avaliação de Livros-CAPES, permitindo o aprendizado e a transparência do processo, além de sua consolidação e legitimidade junto aos programas.

e) Equacionar os parâmetros avaliativos entre os produtos (livros, capítulos de livro e artigos) no que se refere ao vínculo com o programa. Observa-se um descompasso entre o processo avaliativo dos produtos de produção intelectual, especificamente entre os artigos e livros e capítulos de livro. Segundo o Ofício 08/2014-Coordenação da Área 21-CAPES, os livros e capítulos de livros serão melhor qualificados se referenciarem seus vínculos com o programa em nível de área de conhecimento, área de concentração, linha e projeto de pesquisa; no caso dos artigos, não é analisado se estão vinculados a projetos de pesquisa. Dessa forma, observa-se uma exigência adicional no caso dos livros e capítulos de livros, o que aumenta as diferenças entre números substancialmente diferentes de coautores dos artigos da subárea sociocultural-pedagógica, em comparação com os da subárea da biodinâmica. Esse fato também tem contribuído para o crescimento da discrepância da mediana entre as subáreas.

3.5 Institucionalização do *Qualis*-Congressos

Também na lógica de reconhecimento da diversidade das formas de publicização da produção intelectual indica-se a institucionalização do *Qualis*-Congresso como parte da política de avaliação. Sugere-se, a título experimental, a definição de dois congressos, um para cada subárea (biodinâmica e sociocultural-pedagógica), a serem reconhecidos como válidos para a avaliação da produção intelectual. Posteriormente, tal listagem pode ser ampliada e complementada com uma estratificação em sua avaliação, aos moldes do que ocorre com outras áreas de conhecimento.

3.6 Aperfeiçoamento do *Qualis*-Periódico

Enquanto não for consolidada a autonomia da Educação Física como área, reivindica-se efetivar a separação do *Qualis*-Periódicos específico da Educação Física do da Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Fonoaudiologia, como também o aprimoramento dos níveis ou grupos epistemológicos (EPISTs), conforme indicados no Comunicado 001/2013[16] da Área 21. Solicita-se que o grupo de avaliação quadrienal que se reunirá em 2015 refaça os EPIST da área, incorporando as sugestões a seguir:

i. Fundir os EPISTs1 e 2 (simular/avaliar impacto);
ii. Definir que:
   - No máximo 10% dos periódicos com EPIST 2 entrarão no conceito A1 (para ter maior clareza do impacto dessa medida seria interessante simular, mudando o percentual para 5%, 10%, 20%, etc.)
   - No máximo 20% dos periódicos com EPIST 3 entrarão no conceito A1 (simular, mudando o percentual para 10%, 25%, etc.)
   - No mínimo 33% dos periódicos com EPIST 4 e indexação SciELO ou *Web of Science* ou *Scopus* entrarão no conceito A1 (simular, mudando o percentual para 40%, 50%).
   - Empregar o critério de valorizar as revistas com EPIST4 para avaliação dos periódicos nos estratos médios (B2 e B3).

3.7 Política orientada para os jovens pesquisadores

O fortalecimento e a ampliação das subáreas sociocultural e pedagógica nos Programas de Pós-Graduação demandam um conjunto de ações orientadas para os jovens pesquisadores. Disso deriva a solicitação no sentido de formular e implementar

---

[16] Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/Comunicado_01_2013_Qualis_Efis.pdf

políticas de credenciamento e de acolhimento de jovens pesquisadores, com exigências e critérios específicos para essa situação.

Nesse sentido, indica-se que os programas sejam pontuados positivamente (bonificados) quando incluírem uma cota mínima de 10% do número dos professores permanentes do programa, sendo esses jovens pesquisadores (doutores no máximo há sete anos)[17] com formação na subárea sociocultural-pedagógica. Destes será exigido, como critério de entrada, 50% da pontuação mínima requerida dos demais professores permanentes do programa.

3.8 Participação nas Comissões de Avaliação

Dada a relevância e as implicações das discussões e decisões que são tomadas no âmbito da Área 21, esse Fórum reivindica a indicação de dois representantes a serem incorporados à Comissão de Avaliação, como também à Comissão de Avaliação de Livros, Artigos, reformulação dos EPISTs e sua aplicação aos periódicos.

[17] Conforme os critérios estabelecidos pelo CNPq para essa categoria de pesquisador.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os problemas que identificamos aqui não são exclusivos do tratamento das subáreas sociocultural e pedagógica como denota a extensa literatura existente hoje no campo da filosofia e da sociologia da ciência. Eles abundam em diferentes áreas e ciências, muitas vezes sob a égide do embate das ciências naturais versus humanidades. Se, do lado da filosofia da ciência, é difícil entender como tais problemas ocorrem posto que desafiam a lógica, a objetividade e a racionalidade, alicerces de todo pensamento científico, de outro lado, da sociologia da ciência, se compreende a ocorrência de tantas dificuldades já que os corredores das universidades e dos laboratórios são palcos de relações humanas e, como tais, plenos de ambiguidade, de lutas e disputas, cooperações e conflitos.

Diante de um quadro de embates, de diferenças e de disputas, invocamos com o presente documento o que nos fez trilhar os caminhos da ciência em primeiro lugar: o agir com objetividade. Mas não a objetividade travestida de gélida imparcialidade, ausência do sujeito, do subjetivo, ideias falsas diante do que é ser humano, pois somos o que somos por nossas crenças, nossas histórias e culturas, nosso ser subjetivo. Falamos da objetividade que operacionalmente se define como "tratamento justo dos dados, e não falta de preferência"[18]. Tal tratamento só é possível quando olhamos de todos os ângulos, além do nosso ângulo, quando consideramos todas as perspectivas, além da nossa perspectiva. E é com essa visão *ampliada* que nos dispomos a sentar na mesma mesa, nos dispomos a discutir com quem nos é diferente. Dessa disposição nasce o diálogo, e considerando que todos nós temos como único fim tornar cada vez melhor a pós-graduação na nossa área, fazemos com o presente documento esse convite.

---

[18] Gould, S. J. (1996). *The mismeasure of man.* New York: W. W. Norton.