

A avaliação da Educação Física em debate: implicações para a subárea pedagógica e sociocultural

Mauro Betti *

Yara Maria de Carvalho **

Jocimar Daolio ***

Giovani De Lorenzi Pires ****

* UNESP - Bauru
mbetti@fc.unesp.br

** USP
yaramc@usp.br

*** UNICAMP
jocimar@fef.unicamp.br

**** UFSC
giovanipires@cds.ufsc.br

Resumo

O objetivo deste texto é fornecer elementos para o debate a respeito dos critérios utilizados pela Capes para a avaliação dos programas de pós-graduação em Educação Física e suas conseqüências, especialmente para os que privilegiam enfoques pedagógicos e socioculturais. A partir da crítica do artigo de Kokubun (2003), atualmente representante da área na Capes, várias questões são levantadas e sugestões apontadas, ressaltando a complexidade das práticas científica e pedagógica dos programas da área. Destaca-se que ainda são questões pouco exploradas a complexidade das práticas científica e pedagógica dos programas e para qual projeto da Educação Física a política de pós-graduação quer contribuir.

Palavras-chave: educação física; grande área da saúde; política de avaliação da Capes; política de pós-graduação.

Abstract

This article seeks to provide elements for the debate over the criteria utilized by Capes (National Council for the Improvement of Higher Education) for the evaluation of graduate programs in Physical Education and their consequences, especially for those that focus on pedagogical and sociocultural matters. Based on a paper by Kokubun (2003), who is currently the Capes representative for the area of Physical Education, questions are raised and suggestions are put forth in a manner that highlights the complexity of the scientific and pedagogical practices undertaken by programs in the field.

Keywords: physical education; Capes evaluation policy; graduate education policy.

Introdução

“Sem o uso das palavras como instrumentos de pesquisa, os números ficam mudos”. Assim, Elias e Scotson (2000, p. 59), em estudo que

qualificamos como dos mais importantes na Sociologia do século XX, referem-se aos dados quantitativos que obtiveram na comunidade pesquisada. Para eles, a significação sociológica de modo algum é idêntica à significação estatística, porque “dados sociais podem ser sociologicamente significativos sem ter significação estatística e podem ser estatisticamente significativos sem ter significação sociológica”. Prosseguem afirmando que inferências baseadas unicamente na análise quantitativa possuem caráter “ilusoriamente conclusivo”, muitas vezes “confundidas com a exatidão” (Ibidem, p. 57). Em contraponto, esses autores propõem que os problemas sociológicos sejam concebidos como problemas de fenômenos que têm a forma de processos, que fazem parte de um movimento temporal. Só assim eles “se aproximam mais daquilo que se pode observar, levando a explicações globais” (Ibidem, p. 59).

Como os referidos sociólogos fizeram os números “falarem”, foge ao propósito deste texto. Contudo, a concepção geral que apresentam pode nos ser útil para melhor compreender, pelo menos preliminarmente, a lógica e as conseqüências dos critérios utilizados pela Capes para a avaliação dos programas de pós-graduação em Educação Física.

Nossa crítica baseia-se no artigo de Kokubun (2003), representante da área de Educação Física na Capes. A linguagem do artigo, a começar pelo título “Pós-Graduação em Educação Física: indicadores objetivos dos desafios e das perspectivas”, traduz sua lógica, ao referir-se a “indicadores objetivos” (sinônimo de “quantitativos”). No correr do texto, faz-se uso de expressões como “a análise fria dos dados leva-nos a...”, “os dados apontam objetivamente tendências...”, “os relatórios procuram espelhar o verdadeiro estágio de desenvolvimento...”, que remetem a uma concepção de ciência e, portanto, a uma concepção de avaliação como se os números falassem por si, como se suas conclusões não fossem suas, mas estariam contidas “objetivamente” nos dados de modo a relativizar o fato de que as idéias e os argumentos resultam de uma interpretação que faz os números falarem.

Uma outra leitura dos dados: as premissas

Nosso propósito é sugerir outra leitura dos dados apresentados por esse autor particularmente na discussão sobre as premissas.

A primeira premissa é a de que os programas de pós-graduação têm sido considerados primordialmente “um meio para a formação de recursos para o magistério superior”, deixando em segundo plano a função “de capacitar recursos humanos para a produção de conhecimentos relevantes e inovadores para o desenvolvimento da área” (Kokubun, 2003, p. 11). Parece-nos que o objetivo de formação de docentes para o ensino superior, há alguns anos, é para vários programas apenas “pró-forma”, na medida em que não possui contrapartida na prática científica e pedagógica dos cursos. O que se observa, em especial nos últimos três ou quatro anos (inclusive como resposta aos critérios de avaliação da Capes), é uma preocupação acentuada com a *quantidade* da produção (especialmente

as publicações), mas não necessariamente com a *qualidade* da produção, em detrimento de uma formação acadêmica mais ampla. A freqüente ausência do docente em sala de aula, coberta pelos alunos de pós-graduação, a ênfase na especialização e a dimensão cultural privilegiando a informação em detrimento do conhecimento concorrem para a definição de um perfil de egresso inadequado. Permanece apenas a tímida e controversa estratégia do “estágio docente”, em que o aluno da pós-graduação (que muitas vezes já é professor) ministra aulas no curso de graduação, às vezes na ausência do docente responsável pela disciplina, o qual, em alguns casos, não valoriza ou não prioriza nas suas atividades acadêmicas o ensino – especialmente no âmbito da graduação –, privilegiando a pesquisa e, portanto, contribuindo para o desvio de interesses e fins das instituições universitárias.

Em decorrência da crise econômica que enfrenta o País e do disposto no artigo 57 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual exige que cada docente ministre no mínimo oito horas/aula por semana, foi-se, nas universidades públicas, o tempo de contratar especialistas para apenas uma disciplina; hoje se exige um professor que seja flexível diante de conteúdos diversos. Mesmo nas instituições particulares, a sobrecarga tributária e as exigências da legislação trabalhista impõem um corpo docente reduzido, exigindo, portanto, o envolvimento do docente em várias disciplinas. Como formar docentes com essas características em dois anos, com reduzido número de créditos em disciplinas, sob pressão para publicar, participar de eventos científicos e estudar? Há ainda o agravante da maior demanda de alunos do que de bolsas e auxílios, fato que dificulta o envolvimento integral do aluno, ao optar pelo mercado de trabalho à dedicação exclusiva nos programas de pós-graduação. Alguém poderia dizer que essa formação pedagógica e cultural é de responsabilidade dos cursos de graduação, mas aí estaríamos trocando uma premissa por outra: podemos garantir que os cursos de graduação em Educação Física respondam a essa questão? Há outro problema: os cursos de mestrado e doutorado em Educação Física têm sido procurados por candidatos que buscam obter uma melhor colocação nas instituições superiores de ensino (que propiciam melhores salários e/ou mais prestígio profissional), e *continuarão a fazê-lo com esse objetivo*, mesmo que os programas eventualmente passem a priorizar a capacitação de “recursos humanos para a produção de conhecimentos relevantes e inovadores para o desenvolvimento da área”, e não a formação de recursos humanos para o magistério superior.

A segunda premissa contida no artigo mencionado relaciona-se à primeira: se considerarmos que cada curso de graduação necessitará de um terço de seus docentes com titulação mínima de mestre, conforme exige a LDB, o atual número de programas seria suficiente para obter, em cinco anos, o equilíbrio entre a oferta e a demanda de titulados no ensino superior para a Educação Física. Ora, a arbitrariedade dessa premissa é óbvia: por que devemos ter como meta apenas um terço de docentes titulados? No Estado de São Paulo, por exemplo, cursos recém-instalados em instituições particulares já possuem proporção muito maior de titulados do que essa, mas provavelmente essa não é a situação na maior parte do

País. Se acreditamos nos nossos programas de pós-graduação e desejamos melhorar o nível pedagógico e científico dos cursos de graduação, devemos ter como meta de longo prazo 100% dos docentes titulados – e com doutorado, não apenas mestrado. Daí decorre, em nosso entendimento, a necessidade de formular uma política de expansão da pós-graduação em Educação Física que combine ampliação de vagas nos programas existentes e criação de novos programas, e que garanta a boa qualidade dos programas de pós-graduação. Não podemos partir do referencial quantitativo de um terço (de mestres) para concluir que o mercado de trabalho no ensino superior estará saturado nos próximos anos.

Dessa assertiva (não necessariamente verdadeira, como demonstramos) decorre então o *desejo* expresso de se repensar o perfil do pós-graduado, considerando a possibilidade de atuação em outros segmentos da sociedade – no setor produtivo e na área de serviços, por exemplo. Concordamos que essa é uma questão fundamental para o futuro da pós-graduação em Educação Física, a qual é, no nosso entendimento – se aceitarmos a polêmica divisão pesquisa básica/pesquisa aplicada –, necessariamente uma área de pesquisa aplicada, e portanto comporta forte interação com a prática profissional. O único risco seria a opção pelo modelo do mestrado profissional, o que consolidaria a dicotomia que a duras penas estamos buscando superar: pesquisa básica *versus* aplicada, disciplina acadêmica *versus* profissão, ciências naturais *versus* humanidades, etc. Em vez de instaurar a dicotomia no plano formal-institucional (mestrado profissional *versus* mestrado acadêmico), precisamos focar problemas aplicados de modo acadêmico.¹

¹ Devemos essa contribuição ao professor Eduardo Kokubun.

Mas, é na leitura dos dados relativos a tipo de publicação por grande área de conhecimento, que os números são elementos flagrantes que nos permitem elaborar um contraponto às idéias sistematizadas no artigo: lá, afirma-se como inadequada a proporção de artigos, livros (incluindo capítulos) e trabalhos em anais de eventos existentes na Educação Física, diante das proporções das grandes áreas, alegando que é baixo o número de artigos e elevado o de trabalhos em anais e de livros/capítulos. Inicialmente, parece-nos impróprio comparar uma área (Educação Física) com as grandes áreas (Exatas, Biológicas, Saúde e Humanas); o correto seria comparar área com área e grandes áreas com grandes áreas, pois os dados da grande área representam a média de cada uma das áreas que a compõem. Portanto, a comparação com a Educação Física fica prejudicada, se não a comparamos, por exemplo, à Educação e à Medicina. É visível nos dados apresentados que as grandes áreas diferem entre si nas proporções de tipos de publicação, *mas em todas os livros/capítulos têm a menor proporção, e é na grande área de Saúde que a proporção de artigos é menor*. Isso também aparece na Educação Física, que, lembramos, está inserida na grande área da Saúde. Um aumento de 18% na proporção de artigos igualaria a Educação Física à média da grande área de Saúde; além disso, importa lembrar que a média resulta de “altos” e “baixos”.

Há uma crítica em relação à quantidade de publicações no formato de livros e capítulos de livro na Educação Física e uma contestação relativa à produção nas áreas sociocultural e pedagógica veiculada predominantemente

nesses formatos. Contudo, a proporção de livros/capítulos na Educação Física é bastante próxima à média da grande área de Saúde, e é *idêntica à grande área de Humanas*,² 16%. Se agregarmos às Humanas as Ciências Sociais Aplicadas³ e Artes/Letras/Linguística, resulta uma média muito próxima: 13% de livros/capítulos. Portanto, não nos parece excessiva a proporção de livros/capítulos publicados na Educação Física.

É preciso compreender que, nas Ciências Humanas, o livro/capítulo de livro, muitas vezes, divulga o próprio relatório da pesquisa realizada e é o veículo mais adequado para os trabalhos nessa área que, por sua natureza e características, são, em geral, mais longos e cujo conteúdo ficaria prejudicado se restrito às poucas páginas permitidas nas revistas científicas. Tal não parece ocorrer nas Biológicas ou Exatas, áreas em que o livro costuma ter caráter didático e/ou de revisão; de fato, a proporção de livros/capítulos é bem menor nessas duas grandes áreas. Particularmente na subárea pedagógica e sociocultural da Educação Física, os livros e capítulos têm tido papel importante porque nela ainda se estão abrindo novas frentes de investigação, nas quais os livros costumam funcionar como referência inicial. Muitos livros resultaram – e muitos ainda resultarão – da publicação de dissertações e teses “pioneiras” na área.

Se há preocupação (cabível) com a proliferação indiscriminada de livros impressos em gráficas de “fundo de quintal”, é perfeitamente possível conceber um sistema de classificação similar ao que se faz com as revistas científicas, que leve em conta itens como: existência de conselho editorial, direção da coleção por especialista da área, publicações prévias na área, e outros a serem formulados.

Então, o que parece fazer a diferença, no caso da Educação Física, é o grande número de trabalhos apresentados em eventos científicos. Ocorre que nossa área possui uma tradição bem-sucedida na realização de eventos científicos de grande porte, de boa qualidade, tanto em conteúdo como em forma, nos quais se reúnem e interagem pesquisadores experientes e iniciantes. Nós gostamos de nos encontrar e debater de viva voz. Tal fenômeno é extremamente construtivo e imprescindível para a existência de uma *comunidade acadêmica* comprometida com o processo de *educação científica*.

Portanto, consideramos adequada a forma de veiculação do conhecimento em Educação Física: livros, congressos e revistas, atingindo públicos diferentes, propiciando aos pesquisadores diferentes formas de interlocução com seus pares. Para nós, a proporcionalidade que se critica é a melhor proporcionalidade: conclui-se uma pesquisa, apresenta-se em congresso, publica-se artigo, pesquisa-se mais, aprofundam-se conclusões e publica-se no formato de livro. Mas, como definir consensualmente o que seria a “melhor proporção”? Em nosso entendimento, a única possibilidade é a discussão permanente, exaustiva, ampla, democrática e transparente no âmbito da comunidade acadêmica, em busca de critérios que melhor espelhem as características e a diversidade da área.

Reconhecemos, contudo, que seria desejável um aumento no número de artigos publicados, tanto porque esse número, *per se*, é baixo, como para obter maior equilíbrio em relação aos trabalhos em anais de eventos científicos. Isso também nos leva a concordar com o que parece ser o

² Compreende: Antropologia, Arqueologia, Ciência Política, Educação, Filosofia, Geografia, História, Psicologia, Sociologia e Teologia.

³ Compreende: Administração, Arquitetura e Urbanismo, Ciência da Informação, Comunicação, Demografia, Desenho Industrial, Direito, Economia, Economia Doméstica, Museologia, Planejamento Urbano e Regional, Serviço Social e Turismo.

⁴ Classificada com conceito internacional “C” no sistema Qualis/Capes.

maior problema: 34% dos docentes dos programas de pós-graduação em Educação Física não publicaram *nenhum* artigo entre os anos de 1998 e 2000. Essa é a única distorção a ser corrigida; e ela é especialmente grave caso esses mesmos docentes apenas publiquem trabalhos em anais de eventos científicos. Possivelmente, essa situação já está se corrigindo ao longo deste triênio, se observarmos a consolidação e o melhor cumprimento da periodicidade das revistas mais antigas, e o surgimento de novas, bem como a autoria dos trabalhos. Por exemplo, se contabilizarmos os volumes da *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*,⁴ publicados desde 2001 até setembro de 2003, há 40 artigos (40,4% do total) publicados por docentes ligados a programas de pós-graduação em Educação Física.

A nossa leitura dos dados relativos às publicações internacionais (incluindo artigos, livros, capítulos e anais), considera que a proporção da Educação Física (5%) é muito baixa, quando comparada com as grandes áreas de Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Artes/Letras/Linguística (entre 11% e 13%), e muito mais baixa ainda se comparada com Exatas, Biológicas e Engenharias (entre 50% e 72%) *confirmando*, portanto, o argumento de que, algumas vezes, a pesquisa pedagógica e sociocultural tende a produzir trabalhos de natureza local e, portanto, de pouco interesse para publicações internacionais. Já as áreas Exatas e Biológicas têm maior facilidade para a inserção internacional, por tratarem de fenômenos do mundo físico/biológico e buscarem leis/explicações universais.

É fundamental, como sugere Elias e Scotson (2000), entendermos, entretanto, que é importante analisar o problema na forma de processo. Se considerarmos o rápido desenvolvimento da subárea pedagógica/sociocultural na Educação Física brasileira de meados da década de 80, quando se inicia sua constituição, até os dias de hoje, podemos esperar uma efetiva consolidação dessa subárea.

Muitos docentes-pesquisadores da subárea pedagógica/sociocultural concordam que a manutenção dos critérios atuais de valoração das publicações poderá extinguir essa subárea em curto prazo. Essa afirmação decorre do fato de que já se observa docentes-pesquisadores dessa subárea da Educação Física migrando para a área da Educação que, aparentemente, adota critérios mais compatíveis com o perfil da produção desses docentes. Do nosso ponto de vista, essa aparente “solução” poderá ser tremendamente danosa, em longo prazo, para a pós-graduação em Educação Física, uma vez que é essa a subárea pedagógica/sociocultural que se constitui na interface de interação entre Educação Física e Educação e entre Educação Física e Ciências Humanas e Sociais.

Ampliando a discussão para a grande área da saúde

A seguir, buscamos ampliar o debate, chamando a atenção para alguns dos critérios utilizados pela própria Capes na avaliação da produtividade dos docentes:

1- Falta de identidade epistemológica ou pluralidade? Alguns autores consideram negativa a falta de identidade epistemológica dos

programas (Tani, 2000; Kokubun, 2003), atribuindo, como uma das causas, a formação exógena do corpo docente atuante na pós-graduação em Educação Física no Brasil, “dependente de doutores formados fora do sistema de pós-graduação na área” (Kokubun, 2003, p. 17).⁵ Como já demonstraram amplamente Lovisoló (1998), Bracht (1999) e Betti (2003), tal unidade epistemológica é impossível em uma área multidisciplinar e com caráter de intervenção como a Educação Física, na qual, com base em diferentes tradições disciplinares, cada pesquisador verá o objeto de modo diferente. Por isso, “o apelo à comunidade acadêmica para que encontre a unidade é e será inócuo, porque diferentes pressupostos filosóficos e político-ideológicos, assim como os diferentes ‘olhares’ das matrizes disciplinares nunca permitirão que se a encontre” (Betti, 2003, p. 103).

O problema não estaria na suposta heterogeneidade da base epistemológica dos programas, mas na sua *frouxidão*; as instituições adotaram diferentes denominações para seus programas sem suficientes fundamentos epistemológicos para diferenciarem-se entre si. Então, a suposta diversidade epistemológica é apenas diversidade terminológica, pois, no fundo, todos os programas se parecem: “traduzem o desejo de que o discurso científico poderia resolver os problemas da área; e são multidisciplinares” (Betti, 2003, p. 102).

2- *Atender à especificidade da área ou buscar a média?* Embora Kokubun (2003) afirme que o desenvolvimento do sistema nacional de pós-graduação deve levar em conta as especificidades das áreas de conhecimento, toda a sua argumentação aponta para a *média* como objetivo desejável: tal indicador está abaixo da média nacional (o que é ruim), outro está de acordo com a média (o que é bom). Ora, se todos nos igualarmos à média, onde ficarão as especificidades? Caminharemos para a mediocridade possível, como denuncia Lovisoló (2003) – lembrando que medíocre significa “aquilo que está entre o grande e o pequeno, o bom e o mau; sem destaque, comum, ordinário, vulgar, mediano” (Nova Cultural, 1999, p. 604).

3- *Internacionalização ou americanização?* A adoção de índices de impacto (traduzido pelo número de vezes que um autor é citado) para valorar as revistas científicas internacionais gera uma distorção, à medida que os norte-americanos, que possuem um volume de publicações elevado, citam-se entre si, mas não citam europeus, com exceção de alguns “clássicos”. Isso explicaria por que, por exemplo, a *International Review for the Sociology of Sport*, editada desde 1966, que agrega um Comitê Editorial que reúne alguns dos maiores nomes da Sociologia do Esporte de todo o mundo, mas que publica majoritariamente autores europeus, foi classificada como “Internacional C” no Qualis-Capes, enquanto o *Sociology of Sport Journal*, outro bom periódico do tema, que abriga quase exclusivamente autores norte-americanos, é “Internacional B”. Tal fato nos obriga então a pleitear publicações nas revistas dos EUA, contribuindo ainda mais para a distorção.

⁵ E, todavia, a pouca expansão do sistema de pós-graduação nos últimos anos continua obrigando candidatos ao doutorado a buscá-lo no exterior (às vezes em cursos de qualidade inferior aos existentes no País), inclusive em outras áreas; não nos fica claro se isso é bom ou ruim do ponto de vista da Capes.

- 4- *O que vem primeiro: pesquisa ou pós-graduação?* A história de três programas de pós-graduação em Educação Física bem-sucedidos, que conhecemos bem (USP, Unesp-Rio Claro e Unicamp) mostra que não havia grupos de pesquisa muito desenvolvidos antes dos programas de pós-graduação. Pode-se argumentar que, nos dias de hoje, isso não se justifica mais. Mas, o que ocorre hoje é exatamente o contrário: redução de verbas, de docentes e de bolsas. Grupos em busca de consolidação acabam por concorrer pelos recursos com grupos consolidados e vinculados a programas de pós-graduação. É a criação da pós-graduação que poderá alavancar grupos potencialmente produtivos, com a alocação de mais recursos financeiros e humanos, além do prestígio institucional decorrente. Como parte de uma política de expansão da pós-graduação, seria necessário, então, detectar e apoiar tais grupos.
- 5- *Dois anos é melhor que três, e três é melhor que cinco?* A Capes não “obriga” os programas a adotarem os prazos de conclusão referidos, mas um sistema de premiação/punição tem induzido claramente as instituições nessa direção. Não há, contudo, nenhuma evidência demonstrada pela Capes, em seu sistema de avaliação, e sequer preocupação em buscá-la, de que um mestrado concluído em dois anos é melhor do que em três, ou de que um doutorado em três é melhor do que em cinco, quer em termos de qualidade da dissertação ou tese, quer em termos da formação acadêmica geral do aluno.

Se a Capes “ouvir” mais amplamente a comunidade, ouvirá mais queixas que elogios. Na verdade, a lógica é contábil: a redução do prazo custaria menos ao sistema. Na prática, a economia aplica-se apenas à concessão de bolsas, e parte dos custos é transferida para os alunos. Como os prazos influenciam uma boa formação acadêmica e uma dissertação ou tese com boa qualidade, o candidato é induzido a cursar disciplinas como aluno especial e a participar dos trabalhos do Laboratório a que está vinculado o possível orientador, às suas próprias custas. Registre-se, aliás, que alguns programas encontraram formas de “oficializar” esse período preparatório, sob as mais diversas modalidades. Percebe-se então o objetivo da Capes e de outros órgãos de fomento de reduzir custos, transferindo-os para os candidatos, o que ainda tem o perverso efeito de introduzir uma variável de seleção socioeconômica no processo. Se havia o objetivo de formar mais mestres e doutores com tal medida, como ouvimos e lemos muitas vezes, então a medida fracassou, pois, pelo menos na Educação Física, houve redução no número de titulados na área a partir de 2001 (Kokubun, 2003).⁶

Quanto à qualidade das dissertações e teses, parte-se também de uma premissa: que as bancas de avaliação são suficientemente competentes e qualificadas para aferir os trabalhos. Todavia, o que temos visto é uma crescente endogenia nas bancas, pela escassez da verba disponível para incluir docentes de outros Estados e regiões do País – quer dizer, às vezes o melhor especialista naquele assunto não participa da banca.

⁶ Como um importante critério de avaliação dos programas adotado pela Capes, é o fluxo de alunos (quer dizer, quantos entram e quantos saem em um dado período de tempo), sob essa ótica é melhor ter um curso em que entrem dez e saiam nove do que um em que entrem 30 e saiam 20; quer dizer, pode-se prever que continuará havendo redução no número de mestres e doutores formados no País nos próximos anos, caso não haja mudanças nesse critério de avaliação.

- 6- *Pesquisa cara em país pobre?* A captação de recursos financeiros é critério valorizado pela Capes, pelas instituições universitárias e pela própria comunidade acadêmica como um todo: pesquisador competente é aquele que obtém recursos. Todavia, há inúmeras linhas de pesquisa em que não é necessário obter recursos vultosos, pela natureza do trabalho – que exige algumas folhas de papel, um computador, talvez um minigravador ou uma filmadora de vídeo – que jamais conseguirão competir com a fisiologia do exercício, por exemplo, que se vale de lactímetros ao custo de 15 mil cada. A fisiologia do exercício, por sua vez, nunca poderá se comparar a determinadas linhas de pesquisa na física experimental, em que cada equipamento custa centenas de milhares de dólares. Concordamos com a necessidade de racionalizar o uso do dinheiro público com vistas a otimizá-lo, mas, essa lógica, do modo como está posta, do nosso ponto de vista, contradiz o princípio de racionalização dos recursos que rege a avaliação da Capes: se há pouco dinheiro, qual o sentido de investir mais em pesquisas que demandam recursos em detrimento da pesquisa não custosa?

Algumas considerações finais e sugestões

Se o propósito último da avaliação empreendida pela Capes aos programas de pós-graduação é coletar e julgar informações para a tomada de decisões, para “orientar decisões estratégicas para o desenvolvimento do sistema nacional de pós-graduação como um todo” (Kokubun, 2003, p. 23), isso implica em traçar uma política de pós-graduação. E aí, a natureza dos dados coletados (quantitativos) oferece apenas uma desbotada fotografia do movimento complexo das práticas científica e pedagógica nos programas de pós-graduação, por sua vez inseridas em um processo socioistórico mais amplo, que é o do país e do mundo. Dos números apenas não é possível extrair conclusões de natureza política, pois essas exigem um projeto (que significa um “lançar-se à frente”), que, por sua vez, pressupõe valores, intenções, desejos e utopias. É a partir daqui, então, que nos colocamos “desafios e perspectivas”. Por exemplo, a expansão ou não dos programas de pós-graduação em Educação Física é uma decisão política nesses termos. Não são os números atuais que justificam nossa decisão, mas nosso projeto para a Educação Física brasileira – e nesse caso defendemos a expansão do sistema, não a criação desordenada de cursos, com inevitáveis repercussões negativas para a qualidade acadêmica, mas a eleição de estratégias que permitam expandir as vagas nos cursos já existentes. A adoção da concepção dos “programas institucionais”, com áreas de concentração mais abrangentes, e que permitiriam incluir mais docentes-pesquisadores, parece ser uma boa estratégia nessa direção, assim como incentivar programas mult institucionais, que agregariam docentes-pesquisadores com boas qualificações, hoje isolados nas instituições.

A identificação dos grupos de pesquisa com potencial seria outra estratégia para articular-se uma política pró-ativa; por exemplo, por meio da destinação de verbas e bolsas específicas para apoiar os novos

programas, e um prazo de “carência” para aplicar os critérios de avaliação que regem os programas mais consolidados. Falta isso à Capes: uma ação política mais *pró-ativa*, e não apenas *re-ativa*. Outro exemplo de uma ação dessa natureza diz respeito às revistas científicas da área. No Qualis/Capes, em 2002, havia apenas duas revistas da nossa área avaliadas como “Internacional C” (algo superior ao “Nacional A”) e duas como “Nacional B”. É um número assustadoramente baixo se considerarmos a quantidade de revistas atualmente publicadas – eram 18 em atividade no ano de 2000, segundo Ferreira Neto (2002), número que provavelmente aumentou desde então. Todavia, se compararmos, por exemplo, o conteúdo da *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, uma das melhores avaliadas na Educação Física, com várias outras, não encontraremos diferenças significativas em termos de qualidade científica (consistência teórico-metodológica, profundidade da análise, atualidade, relevância, etc.). Então, supomos que sejam apenas critérios formais (indexação, número de artigos, periodicidade, composição do corpo editorial, etc.) que impedem uma melhor avaliação. A Capes poderia reunir os editores, realizar um diagnóstico dos problemas, orientar, incentivar e auxiliar na busca de melhor qualificação das revistas. A indexação dos periódicos em bases internacionais, critério importante para a qualificação das revistas, demanda recursos financeiros que poucas instituições brasileiras poderiam suportar – seria necessário, também, financiamento público para esse fim. A persistir essa situação, fica ameaçada a sobrevivência e/ou a boa qualidade da quase totalidade de nossas revistas, pois os pesquisadores mais preparados estão sendo induzidos a publicar em apenas duas ou três revistas nacionais, as quais, inclusive, em breve não comportarão todos os trabalhos de boa qualidade a elas encaminhados. Será isso que desejamos?

⁷ Conforme anunciado por E. Kokubun, no Grupo de Trabalho Temático “Pós-Graduação”, por ocasião do XIII Conbrace, Caxambu, 2003.

Mais ainda, se se quer avaliar o impacto da produção do conhecimento para as políticas nacionais de saúde, educação, ciência e tecnologia⁷ (o que no nosso entendimento significa uma mudança substancial, e positiva, na política de avaliação da Capes), indicadores e metodologias mais complexas deverão ser formulados, e a própria Comissão de Educação Física deverá se fazer agora outras perguntas: como e em que medida a produção científica oriunda dos programas de pós-graduação em Educação Física têm impactado a prática profissional-pedagógica da Educação Física? Como e em que medida os egressos dos programas têm contribuído para a melhoria acadêmica dos cursos superiores de Educação Física? Que contribuição têm trazido para a melhoria das condições de saúde e educação do povo brasileiro? Sabemos que essas questões estão historicamente ligadas à subárea pedagógica/sociocultural, mas é preciso compreender que agora, na nova perspectiva apresentada pelas instâncias superiores da Capes, elas aplicam-se a todas as subáreas e pesquisadores da Educação Física brasileira. Se essa mudança de agenda é positiva, por outro lado, não se pode incorrer no erro de instrumentalizar a pesquisa ou exigir imediatismo de resultados.

Retornemos a Elias e Scotson (2000, p. 55) para os quais

inferências feitas unicamente a partir da análise estatística das entrevistas seriam de valor limitado, sem o conhecimento adquirido por meio de

uma investigação sistemática, feita por um observador participante devidamente preparado.

É necessário, portanto, adentrar o processo, a dinâmica da prática científica, por meio de metodologias etnográficas e sociológicas. Mas é claro que não cabe aos colegas da Capes tal responsabilidade; é a *prática científica* em Educação Física – e não apenas o seu produto: teses e artigos – que deve se tornar objeto das próprias pesquisas desenvolvidas nos programas da área; tal é a temática característica de estudos em Sociologia e Filosofia da Ciência, ainda incipientes entre nós. Por outro lado, os membros da Comissão da Capes são sujeitos históricos, envolvidos ativamente *no* e conhecedores *do* sistema que avaliam, e, portanto, podem fazer uma leitura mais “antropologizada” ou “sociologizada” (ou “politizada”, se preferirem) dos números que apreciam.

O que a Capes pode fazer de imediato nessa direção é dar voz aos sujeitos envolvidos na prática científica/pedagógica dos programas de pós-graduação (docentes, alunos e egressos), tanto nos seus instrumentos de coleta de dados, como na criação de mecanismos permanentes de debate com toda a comunidade acadêmica, sem a intermediação exclusiva dos coordenadores dos programas, e maior transparência na eleição dos membros da Comissão. Caso contrário, a atitude de abertura ao diálogo e a transparência do debate, iniciada por Tani (2000) e Kokubun (2003), respectivamente, ex e atual coordenadores da nossa área na Capes, e a quem saudamos pela coragem, terá sido em vão, e justificar-se-á a suspeita de “atitude conspiratória”, conforme opinião expressa por Resende e Votre (2003). Por outro lado, depois do número temático da *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, sobre pós-graduação em Educação Física, em 2003, e dos debates ocorridos no XIII Conbrace, no mesmo ano, não mais se pode dizer que não há discussão pública, e já se reconhece de qual posição cada um fala.

Nosso compromisso aqui, cabe destacar, foi o de contribuir para o debate sobre a política da avaliação da pós-graduação na grande área da Saúde, de modo geral, e na Educação Física, em particular, com vistas a refinar os instrumentos de coleta de dados, propondo que a eles agreguem-se indicadores de natureza qualitativa, de modo a contribuir para a construção de uma metodologia de avaliação que, ao considerar a complexidade e diversidade das práticas científica e pedagógica da comunidade acadêmica, permita, de fato, traçar estratégias visando superar o modelo tradicional de Ciência, baseado na superespecialização, hierarquia e divisão de trabalho, e acumulação de conhecimentos como meta. O que vislumbramos, em contrapartida, é o *trabalho colaborativo*, a *formação generalista*, e a *transformação do conhecimento*. Essa opção, no entanto, exige considerar que educação, ciência, criatividade e inovação devem caminhar juntas nos programas de pós-graduação, o que tem sido dificultado pelo atual modelo.

Agradecimentos

Os autores agradecem ao professor dr. Eduardo Kokubun, pelos comentários e esclarecimentos prestados ao longo do processo de elaboração deste texto.

Referências

- BETTI, M. *Educação física escolar: do idealismo à pesquisa-ação*. 2002. 336 f. Tese (Livre-Docência em Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Física e Motricidade Humana), Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.
- BRACHT, V. *Educação física Et ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.
- ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- FERREIRA NETO, A. (coord.). *Catálogo de periódicos de educação física e esporte (1930-2000)*. Vitória: CNPq, Proteoria, 2002.
- KOKUBUN, E. Pós-graduação em educação física no Brasil: indicadores objetivos dos desafios e das perspectivas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 24, n. 2, p. 9-26, 2003.
- LOVISOLO, H. Pós-graduações e educação física: paradoxos, tensões e diálogos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 20, n. 1, p. 11-21, 1998.
- _____. A política de pesquisa e a mediocridade possível. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 24, n. 2, p. 97-114, 2003.
- NOVA CULTURAL (ed.). *Grande dicionário Larousse Cultural da língua portuguesa*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- RESENDE, H. G. de; VOTRE, S. J. O programa de pós-graduação em educação física da Universidade Gama Filho: características, realizações e desafios. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 24, n. 2, p. 49-74, 2003.
- TANI, G. Os desafios da pós-graduação em educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 22, n. 1, p. 79-90, 2000.