



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

PRISCILLA MAIA DA SILVA

**A AVALIAÇÃO DA GRANDE ÁREA DAS CIÊNCIAS DA
SAÚDE E AS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE
RECURSOS HUMANOS E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO
NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Londrina
2010

PRISCILLA MAIA DA SILVA

**A AVALIAÇÃO DA GRANDE ÁREA DAS CIÊNCIAS DA
SAÚDE E AS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE
RECURSOS HUMANOS E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO
NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá e Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jeane Barcelos Soriano

Londrina
2010

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

M217a Maia da Silva, Priscilla.

A avaliação da grande área das ciências da saúde e as implicações para a formação de recursos humanos e produção de conhecimento na pós-graduação em educação física. / Priscilla Maia da Silva. – Londrina, 2010. 210 f. : il.

Orientador: Jeane Barcelos Soriano.

Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Física e Esporte, Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UEL/UEM, 2010.

Inclui bibliografia.

1. Educação física – Conhecimento – Ciências da Saúde – Avaliação – Teses. 2. Educação Física – Profissionais. – Teses. I. Soriano, Jeane Barcelos. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Física e Esporte. Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UEL/UEM. III. Universidade Estadual de Maringá. IV. Título.

CDU 796.071.4:61

PRISCILLA MAIA DA SILVA

**A AVALIAÇÃO DA GRANDE ÁREA DAS CIÊNCIAS DA SAÚDE E AS
IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS E
PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá e Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Física.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Jeane Barcelos Soriano

Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz
Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof^a. Dr^a. Larissa Michelle Lara
UEM – Maringá - PR

Londrina, ____ de _____ de 2010

SILVA, Priscilla Maia da. **A avaliação da grande área das ciências da saúde e as implicações para a formação de recursos humanos e produção de conhecimento na pós-graduação em Educação Física.** 2010. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) –Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

RESUMO

Nos últimos anos, os cursos de pós-graduação *stricto-sensu* vêm passando por um processo de crescimento, norteado por políticas que orientam o seu funcionamento e as estratégias para a inserção do sistema de pós-graduação no cenário internacional. O princípio da internacionalização da pesquisa científica também se faz presente na avaliação dos programas de pós-graduação *stricto-sensu* inseridos na Grande Área das Ciências da Saúde, como é o caso da Educação Física. Assim, estabelecemos como objetivo geral analisar como o campo da Grande Área das Ciências da Saúde orienta a formação de recursos humanos e de produção de conhecimento no campo da pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física. No encaminhamento metodológico, foi empregada a abordagem qualitativa, especificamente o estudo do tipo exploratório. Documentos da Capes foram utilizados como fonte de coleta de dados, especificamente as Fichas de Avaliação Trienal 2007 (período 2004/2006) de cinco programas (PPGEF/USP, PPGCMH/UNESP, PPGCMH/UFRGS, PPGEF/UGF e PPGEF/UFSC) de Educação Física que apresentavam, no ano de 2007, conceitos igual ou superior a cinco. Os dados foram analisados com o uso da técnica de análise de conteúdo. Foi estabelecida, *a posteriori*, a seguinte categoria de análise: as propriedades do campo e a formação de recursos humanos na pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física. Observamos que a Grande Área das Ciências de Saúde estabelece critérios de avaliação que induz a produção de capital científico nos programas. Ao estabelecer o *Qualis* como estratégia de acúmulo de capital científico, privilegia programas de áreas de conhecimento com produção predominantemente de artigos, o que aumenta as chances na briga por financiamento, transformando o recurso financeiro em *objeto de disputa*. Na Educação Física, os critérios impostos pela Grande Área da Saúde favorecem a subárea biodinâmica, que se consolida como dominante ao utilizar o *Qualis* como *estratégia de conservação* de sua posição. Nas subáreas pedagógica e sociocultural, a tentativa em avaliar livros e capítulos vem se configurando como *estratégia de subversão*. Observamos ainda que, na Educação Física, o atrito entre grupos é intensificado na produção intelectual, com a briga por predominância de *estratégias* de produção de conhecimento que, por sua vez, afeta a estrutura dos programas. Consideramos que a lógica que rege a avaliação da Grande Área das Ciências da Saúde privilegia o perfil de egresso que contribua para elevar o volume de capital científico, prejudicando a qualidade da produção intelectual e da formação de recursos humanos para a docência na graduação e nos programas de pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física.

Palavras-chave: Pós-graduação. *Stricto-sensu*. Avaliação. Educação Física.

SILVA, Priscilla Maia da. **Evaluation of the Greater Area of Health Sciences and the implications for human resources training and knowledge production in graduate programs in Physical Education.** 2010. 198 f. Dissertation (Master's Degree in Physical Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

ABSTRACT

In recent years, *stricto-sensu* graduate courses have been going through a growth process guided by policies that direct their operation and the strategies aiming at the insertion of the graduate system in the international arena. The principle of internationalization of scientific research is also present in the evaluation of *stricto-sensu* graduate programs inserted in the Greater Area of Health Sciences, such as Physical Education. Thus, we set as a general objective to analyze how the field of the Greater Area of Health Sciences guides the training of human resources and knowledge production in the *stricto-sensu* graduate programs in Physical Education. The method employed was the qualitative approach, specifically the study of the exploratory kind. Capes documents were used as source of data collection, specifically the Triennial Assessment Sheets 2007 (period 2004/2006) of five Physical Education graduate programs (PPGEF/USP, PPGCMH/UNESP, PPGCMH/UFRGS, PPGEF/UGF e PPGEF/UFSC) that had, in the year of 2007, concepts equal or superior to five. The data were analyzed using the technique of content analysis. The following category of analysis was established *a posteriori*: the properties of the field and the training of human resources in *stricto-sensu* Physical Education graduate programs. We observed that the Greater Area of Health Sciences establishes assessment criteria that induce the production of scientific capital in the programs. In establishing the *Qualis* as strategy of accumulating scientific capital, it favors programs from knowledge fields with a production consisting predominantly of articles, which increase the odds in the fights for funding, transforming the financial resources into an *object of dispute*. In Physical Education, the criteria imposed by the Greater Area of Health Sciences favors the sub-area of biodynamics, which establishes itself as the dominant using the *Qualis* as *strategy* to retain its position. In the pedagogical and sociocultural sub-areas, the attempt to evaluate books and book chapters its becoming *subversion strategy*. We observe that, in Physical Education, the friction between groups is intensified in the intellectual production, with the fight for dominance of the *strategies* of knowledge production affecting the structure of the programs. We believe that the logic governing the evaluation of the Greater Area of Health Sciences favors the profile of egress that contributes to raise the volume of scientific capital, undermining the quality of intellectual production and the training of human resources for teaching in undergraduate courses and *stricto-sensu* graduate programs in Physical Education.

Keywords: Graduate programs. *Stricto-sensu*. Evaluation. Physical Education.

DEDICATÓRIA

À Airton e Eunice,

*Com mimos e carinhos
ajudam a superar as pedras que surgem no caminho!*

AGRADECIMENTOS

Especialmente, à minha orientadora, Prof^a. Dr^a. **Jeane Barcelos Soriano**, pelo incentivo para que iniciasse minha jornada acadêmica, pelo apoio para que eu continuasse nela e principalmente pelo estímulo para seguir em frente e ir sempre além. Enfim, por cruzar meu caminho e fazer a diferença na minha vida!

À Prof^a. Dr^a. **Larissa Michelle Lara** e ao Prof. Dr. **Edison de Jesus Manoel**, pelas preciosas colaborações na qualificação e que contribuíram para enriquecer a dissertação.

Ao prof. Dr. **Gilmar de Carvalho Cruz**, por participar de minha formação acadêmica desde a graduação, e por estar presente na fase final de conclusão do mestrado.

Ao **Grupo de Estudos sobre a Formação e Intervenção do Profissional de Educação Física (GEIPEF)**, pelas discussões sempre voltadas para as descobertas, que despertaram em mim a vontade de *ser uma exploradora*, que não se satisfaz e busca ultrapassar as fronteiras do que já conhecemos.

Aos seguintes membros do GEIPEF: **Rubiane Giovani Fonseca** e **Wellington Berbel**, pela recepção e indicações de leituras que foram essenciais para minha preparação intelectual e permanência no grupo; **Paula Evelise Fávaro**, **Daniela Schwabe Minelli** e **Glauce Yara do Nascimento** que, juntamente com “**Rubi**”, estiveram sempre presentes em importantes momentos de minha vida: nos estudos, nas conversas e nas viagens acadêmicas marcadas pelo lema: “*abstrai e vai...*”

À **Camila Marchlewski**, bolsista IC e aluna de graduação do curso de Educação Física (Bacharelado) da UEL, não só pela leitura e ajuda na coleta de dados, mas por colaborar em meu processo de me tornar uma educadora e também pela parceria nos estudos, que vem dando certo!

Aos meus pais, **Airton Maia da Silva** e **Eunice Vieira da Silva**, pelo total suporte para superar as “*pedras que surgem no caminho*” e por confiarem e apoiarem minhas escolhas.

À **Thais Maia da Silva**, pelos inúmeros revezamentos no uso do “PC” e por ser compreensiva em minhas madrugadas de estudo.

À **Dalberto Luiz De Santo**, que não é Adalberto nem Dagoberto, mas sim Prof. Dalberto, como ele lembrava nos primeiros dias de aula na graduação, por participar de minha formação desde aquela época. E também, junto com **Jeane**, por me “adotarem” por um longo tempo...

À **Felipe Nakamura**, pela organização do material coletado.

À **Thiago Viana Camata**, pela elaboração do *abstract*.

À **Adahir Barcelos Soriano** (mãe da Jeane), pela hospedagem em São Paulo e pelos “cuidados maternos” que recebi nos *momentos estressantes pré e pós apresentação*.

À **Turma 6000**, do curso de graduação em Licenciatura em Educação Física UEL (2002-2006), no qual ingressei e conheci **Neil, Tatiane, Rafael, Patrick, Rovadir, Silvana, Thais Silvério e Thais Bueno**, pelo vínculo de amizade que ainda se mantém.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A visão do Relatório Bush (BRITO DIAS, 2005, p.13).....	29
Figura 2 – Encaminhamento metodológico	103
Figura 3 – Identidade/estrutura acadêmica da área de conhecimento e a pós-graduação. Adaptado de Tani (2007, p.28).....	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As seis universidades brasileiras no ranking do SJTU Study	60
Quadro 2 – Lista do número/percentual de programas das áreas que compõem a Grande Área das Ciências da Saúde.....	72
Quadro 3 – Quesitos e Pesos da Avaliação dos Triênios 2004-2006 e 2007-2009 para Grande Área das Ciências da Saúde e Área 21 – Educação Física.....	74
Quadro 4 – Critérios <i>Qualis</i> 2008 – Área 21 – Educação Física.....	79
Quadro 5 – Relação de Cursos Recomendados e Reconhecidos que ofereciam cursos de mestrado e doutorado no período da última avaliação trienal.....	112
Quadro 6 – Itens do Caderno de Indicadores.....	118
Quadro 7 – Tipos de análise dos dados a serem utilizados	120
Quadro 8 – Áreas de concentração e linhas de pesquisa dos programas analisados	129

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Distribuição percentual do número de programas de doutorado por grande área do conhecimento, no Brasil, 1998 e 2008	69
Gráfico 2 –	Participação percentual das grandes áreas do conhecimento no total de doutores titulados no Brasil, 1996 e 2008	69
Gráfico 3 –	Distribuição percentual dos programas de doutorado por conceito recebido na avaliação da Capes por grande área do conhecimento. Brasil, 2008	70
Gráfico 4 –	Distribuição percentual do número de doutores titulados no Brasil no ano de 2008 por grande área do conhecimento e por conceito atribuído pela avaliação da Capes ao programa onde se deu a titulação Multidisciplinar	70
Gráfico 5 –	Distribuição de Programas PG por Grande Área	72
Gráfico 6 –	Concessão de Bolsas por Grande Área – Ano 2006	146
Gráfico 7 –	Concessão de Bolsas por Grande Área – Ano 2005	147
Gráfico 8 –	Concessão de Bolsas por Grande Área – Ano 2004	147
Gráfico 9 –	Bolsas de doutorado no país: investimentos segundo grande área	148
Gráfico 10 –	Bolsas de mestrado no país: investimentos segundo grande área.....	148
Gráfico 11 –	Bolsas produtividade em pesquisa: investimentos segundo grande área.	149
Gráfico 12 –	Investimentos realizados por grandes áreas do conhecimento segundo linhas de ação – 2004-2006	150
Gráfico 13 –	Investimentos realizados por áreas do conhecimento – Grande Área das Ciências da Saúde – 2004-2006 e 2009	151

LISTA DE SIGLAS

BSC	Balanced Score Card
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
C&T	Ciência e Tecnologia
CT&I	Ciência, Tecnologia e Inovação
CFE	Conselho Federal de Educação
CGEE	Centro de Gestão e Estudos Estratégicos
Cinahl	Cumulative Index to Nursing and Allied Health Literature
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CTC	Conselho Técnico-Científico
DEST	Department of Education, Science and Training
EEFEUSP	Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo
Embase	The Excerpta Medica Database
ERIC	Education Resources Information Center
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FMRP/USP	Faculdade de Medicina da USP de Ribeirão Preto
IES	Instituições de Ensino Superior
IR	Indicador de Resultados
JCR	Journal of Citation Report
Latindex	Sistema Regional de Informação em Linha para Revistas Científicas de América Latina, o Caribe, Espanha e Portugal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Lilacs	Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PAE	Programa de Aperfeiçoamento de Ensino
PBDCT	Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PDF	Portable Document Format
PED	Programa Estratégico de Desenvolvimento
PET	Programa Especial de Treinamento
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGCOM	Programas de Pós-Graduação em Comunicação
PPGCM/UNESP	O Programa de Pós-Graduação <i>Stricto-Sensu</i> em Ciências da Motricidade da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” – Campus de Rio Claro – Estado de São Paulo
PPGCMH/UFRGS	Programa de Pós-Graduação <i>Stricto-Sensu</i> em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
PPGEF/UFSC	Programa de Pós-Graduação <i>Stricto-Sensu</i> em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina
PPGEF/UGF	Programa de Pós-Graduação <i>Stricto-Sensu</i> em Educação Física da Universidade Gama Filho
PPGEF/USP	Programa de Pós-Graduação <i>Stricto-Sensu</i> em Educação Física da Universidade de São Paulo
PQ	Produtividade em Pesquisa
RAE	Research Assessment Exercise
Scielo	Scientific Library Online
SJTU	Sanghai Jiao Tong University
THES	Times Higher Education Supplement
UCB/DF	Universidade Católica de Brasília
UDESC/SC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFG/RJ	Universidade Gama Filho – Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR/PR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC/SC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESP/Rio Claro/SP	Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” – Campus de Rio Claro – Estado de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	REVISÃO DE LITERATURA	22
2.1	O CAMPO DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU NO BRASIL.....	22
2.2	O SISTEMA DE AVALIAÇÃO COMO ESTRUTURA DAS REGRAS OBJETIVAS DO CAMPO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA.....	37
2.3	A PÓS-GRADUAÇÃO E SUA INSERÇÃO NO CAMPO CIENTÍFICO INTERNACIONAL.....	58
2.4	A FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS NOS PROGRAMAS DE PÓS- GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	63
2.5	A EDUCAÇÃO FÍSICA E A AVALIAÇÃO DA GRANDE ÁREA DAS CIÊNCIAS DA SAÚDE.....	67
3	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	103
3.1	O ESTUDO DO TIPO EXPLORATÓRIO.....	106
3.2	O PROCESSO DE OBTENÇÃO DAS INFORMAÇÕES.....	107
3.2.1	A Fonte das Informações: Documentos da Capes.....	110
3.2.1.1	A Ficha de avaliação trienal.....	112
3.2.1.2	Documentos de apoio.....	118
3.3	A ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	119
3.3.1	Para identificar as Propriedades: a Análise de Conteúdo.....	120
3.3.1.1	O recorte de conteúdos.....	122
3.3.1.2	A análise categorial temática.....	123
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	126
4.1	CATEGORIA 1: O CAMPO DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU EM EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS PROPRIEDADES ESPECÍFICAS.....	127
4.2	CATEGORIA 2: AS PROPRIEDADES COMO NORTEADORAS DA FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS NO CAMPO DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	154
4.3	CATEGORIA 3: A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NO CAMPO DA PÓS- GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU EM EDUCAÇÃO FÍSICA: O QUALIS COMO ESTRATÉGIA DE ACÚMULO DE PROPRIEDADES.....	158

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
	REFERÊNCIAS.....	170
	ANEXOS	187
	ANEXO A – Quesitos da Ficha de Avaliação Trienal 2007	188
	ANEXO B – Modelo da Ficha de Avaliação Trienal.....	196
	ANEXO C – Modelo de Formulário para Pedido de Reconsideração	200

1 INTRODUÇÃO

A pós-graduação *stricto-sensu* é responsável, no Brasil, pela formação de recursos humanos para o ensino superior e para a pesquisa científica. Nos últimos anos, os cursos de mestrado e doutorado que constituem os programas de pós-graduação *stricto-sensu* vêm passando por um processo de crescimento, norteado por políticas que orientam o seu funcionamento e as estratégias para a inserção do sistema de pós-graduação no cenário internacional.

O entendimento de pós-graduação, no Brasil, foi fortemente ligado à ideia de formação para a produção de conhecimento científico, desde o seu surgimento, pois a sua criação aconteceu juntamente com os ideais de desenvolvimento científico e tecnológico brasileiro, numa tentativa de igualar o Brasil aos países desenvolvidos. Segundo Dantas (2004), a pesquisa sempre foi mediada “por processos políticos, culturais e sociais mais amplos” (p.161). Assim, subentende-se que a investigação científica realizada no contexto da pós-graduação *stricto-sensu*, de maneira geral e, especificamente, na *Educação Física*, não estaria isolada de possíveis relações com outros campos. Além do mais, a relação entre esses campos estaria canalizando a formação de recursos humanos nos cursos de mestrado e doutorado da área para a produção de conhecimento.

O emprego do termo “campo” foi entendido aqui pela ótica de Pierre Bourdieu (1983a), que considera o espaço social como um campo de lutas, um espaço estruturado de posições sociais, no qual se conceituou “através da definição dos objetos de disputas e dos interesses específicos que são irredutíveis aos objetos de disputas e aos interesses próprios de outros campos” (p.89).

Ao observar a temática nessa perspectiva, apreendemos que a construção da realidade social do campo da pós-graduação consolidou-se na interação com outros espaços sociais em seu processo histórico, e principalmente sofrendo pressão do cenário científico internacional na definição de seus objetos de disputa e interesses específicos que, segundo Bourdieu (1983a) são essenciais para o funcionamento de um campo. Tais processos acabaram por modificar a própria organização da estrutura social e dos mecanismos de funcionamento do sistema de pós-graduação. Assim, foi necessário recorrer às informações sobre a origem dos

cursos de mestrado e doutorado no Brasil, na tentativa de mapear suas relações com o contexto social, econômico, político e científico e como este processo de interação influenciou na sua própria construção.

Com a parceria entre Brasil e Estados Unidos ocorrida na década de 60 do século XX, ficou explicitada, com o Parecer n.977/65, aprovado em 3 de dezembro de 1965 (ALMEIDA JÚNIOR et al., 2005), a utilização “adaptada” do modelo de pós-graduação dos Estados Unidos como orientação para a criação e funcionamento dos cursos *stricto-sensu* no Brasil. A consequência foi a preparação de mestres e doutores seguindo padrões norte-americanos. Segundo Santos (2003), o que houve foi a tentativa de “reproduzir no Brasil marcas dos países ‘adiantados’, principalmente os EUA, no intuito de tornar o país subdesenvolvido o mais parecido com o país desenvolvido” (p.629).

O parecer marcou a relação entre pesquisa e universidade quando definiu que a pós-graduação *stricto-sensu* seria formada pelos cursos de mestrado e doutorado, e visava o aprofundamento da formação adquirida na graduação, conduzindo a obtenção de um grau acadêmico. Além disso, seria caracterizada como de “natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico” (ALMEIDA JÚNIOR et al., 2005, p. 166).

O convênio entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o *United States Agency for International Development* (USAID), firmado na mesma década da publicação do Parecer n.977/65, resultou da reforma educacional iniciada pelo governo militar na década de 1960. A parceria MEC/USAID permitiu um intercâmbio entre os dois países, e possibilitou que estudantes brasileiros aprimorassem sua formação no exterior, ao mesmo tempo em que docentes norte-americanos vieram para auxiliar na implantação e organização da pós-graduação no Brasil (BARROS, 1998; ALMEIDA JÚNIOR et al., 2005; CUNHA, 1974; LÜDKE, 2005).

Com a aproximação entre os dois países, foi inevitável o contato com o ideal norte-americano de investimento na formação de recursos humanos para a produção de conhecimento como um dos papéis dos programas de pós-graduação. As políticas de Ciência e Tecnologia elaboradas no período pós II Guerra Mundial, nos Estados Unidos, foram voltadas para a visão de que a pesquisa básica

conduziria à pesquisa aplicada e à inovação tecnológica. E, Aumentar a produção de pesquisa básica visando elevar o capital científico mostraria o avanço de um país no campo científico internacional o que, também, levaria ao seu desenvolvimento tecnológico (BUSH, 1945; STOKES, 2005). Brito Dias (2005) alertou que foi uma ideia equivocada pensar que o avanço no campo tecnológico decorre apenas do aumento na quantidade pesquisa básica produzida. Porém, foi o que predominou no cenário científico norte-americano.

A vinculação da pesquisa com a pós-graduação foi fortalecida, na década de 60 (séc. XX), quando o governo norte-americano passou a destinar grande parte dos investimentos para a produção de pesquisa básica realizada nos programas de pós-graduação (UNITED STATES, 1960; GEIGER, 1997).

O cenário de grande investimento financeiro na produção científica, após o término da II Guerra Mundial, contribuiu para configurar um cenário de valorização da quantificação do conhecimento no campo científico internacional. Com o convênio entre Brasil e Estados Unidos, a formação nos programas *stricto-sensu* em nosso país foi direcionada para produzir conhecimento seguindo os interesses norte-americanos. Logo, a importância do pesquisador brasileiro acabou dependendo “do impacto internacional que seu trabalho tem e da consonância do tema de sua pesquisa com os interesses dos países desenvolvidos” (SANTOS, 2003, p.629).

O Brasil, como país subordinado nesta parceria, importou uma visão de produção de conhecimento científico que se mostrava interessante aos países desenvolvidos, mas que se configurou como uma prática desinteressada dos problemas emergentes da sociedade brasileira. Assim, o sistema de avaliação da pós-graduação orientou a formação de recursos humanos para a pesquisa voltada para a inserção internacional (BARROS, 1998; SANTOS, 2003).

O sistema de avaliação dos programas de pós-graduação empregado pela Capes foi desenvolvido no sentido de estimular o país a criar condições de competitividade internacional, especificamente, no campo da produção de conhecimento, o que não deixou dúvidas quanto à orientação das estratégias políticas voltadas para a priorização da pesquisa científica e formação de pesquisadores (HORTA; MORAES, 2005).

O *Qualis*, que se tornou referência para avaliação da produção científica nacional e dos programas de pós-graduação *stricto-sensu*, pode revelar como a avaliação da produção intelectual nos programas segue a lógica do campo científico internacional, que tem o *artigo* como o *único tipo de produção* valorizado. O *Qualis* atual apresenta a estratificação de periódicos, sendo que os estratos superiores são ocupados por revistas internacionais com alto fator de impacto (CAPES, 2009d). Diante desse cenário, Coimbra (1999) colocou que muitos docentes e discentes dos programas acreditam que a inserção de um artigo em revistas alocadas em bases de dados de maior prestígio internacional representa um indicativo de qualidade de um periódico e conseqüentemente dos artigos publicados.

A questão é que as orientações que guiam os padrões internacionais de avaliação da produção do conhecimento científico foram estabelecidas em países desenvolvidos, nos quais somente se avalia a produção de artigos publicados em língua inglesa. Instituições localizadas nestes países, como a Thomson Reuters (Estados Unidos.) e o SCImago (Espanha) são responsáveis pelas principais bases de dados de periódicos científicos, como as bases de indexação que estão no ISI (*Institute of Scientific Information*) e Scopus. (VILHENA; CRESTANA, 2002; THOMSON REUTERS, 2009a; 2009b; KIMURA, 2008).

Logo, foi possível presumir que existe, entre os sujeitos envolvidos com o sistema de pós-graduação *stricto-sensu*, uma ideia equivocada de que a melhoria da qualidade dos programas de mestrado e doutorado no país possa ser alcançada com a inserção internacional do conhecimento produzido pelos programas.

Os estudos sobre avaliação e pós-graduação vêm utilizando diferentes linhas de investigação. Horta e Moraes (2005) relataram os principais acontecimentos que marcaram a avaliação dos programas de pós-graduação na área da educação, e com base na análise de documentos da Capes. Os autores buscaram identificar como as formas de resistência e de articulação são empregadas para conservar a supremacia das áreas científicas hegemônicas na Capes. Todavia, eles reconheceram que “ainda impera a compreensão de ciência que, nos últimos anos, tem determinado as regras do jogo, as peças com que se deve jogar e o paradigma de ciência a ser alcançado” (p.111).

Kac, Fialho e Santos (2006) descreveram o panorama atual de 11 programas de pós-graduação em Nutrição, com base em indicadores produzidos pelos relatórios anuais da Capes e a produção intelectual foi apontada como o item que apresenta o maior peso na avaliação. Os autores indicaram que era preciso aperfeiçoar a qualidade dos artigos, especificamente na questão metodológica, o que “aumentaria a competitividade e aceitabilidade da publicação em veículos internacionais” (KAC; FIALHO; SANTOS, 2006). Esses ajustes metodológicos, justificados como suposta melhoria de qualidade da produção científica e dos programas mostra como o sistema de avaliação estabelece critérios para condicionar as ações dos grupos direcionando para a reprodução das práticas científicas predominantes e, também, induz a produção de artigos de modo que facilite a inserção em periódicos indexados nas bases de dados internacionais.

Na Educação Física, Bracht (2007) colocou que o crescimento da produção de conhecimento científico da área nas décadas de 70 e 80 foi reflexo da orientação de disciplinas científicas já instaladas no campo da pós-graduação. Estas disciplinas seguiam a lógica do campo científico, no qual a prática científica foi norteadada pela fragmentação do conhecimento, o que permitiu o acúmulo da produção de artigos. Além disso, o autor mencionou que os instrumentos científicos não avaliavam se o que foi produzido “é melhor ou pior para a nossa sociedade” (BRACHT, 2007, p.1). O resultado foi que este contexto da produção científica da área contribuiu para a falta de coerência interna na organização dos programas.

Betti et al. (2004) explicitaram que esta situação mostrava aparente frouxidão apenas nas definições de denominações. Mesmo com a diversidade de nomenclaturas, os programas convergiam para o atendimento das exigências do sistema avaliativo, o que mostrou que grande parte das linhas de investigação foram elaboradas para permitir a realização de pesquisas conforme as regras que representavam a lógica do campo científico.

King e Bandy (1987) colocaram que, mesmo havendo a existência de muitos termos, não significaria que o programa seria abrangente na pesquisa e na formação de recursos humanos, mas denotaria que sua organização seria especializada. Para Spirduso e Lovett (1987) e Bressan (1987), a especialização permitia uma organização sistematizada dos programas de pós-graduação, mas que contribuiria para reforçar ainda mais a fragmentação do conhecimento. Park (1987)

também expôs que a sistematização privilegiava as disciplinas voltadas para o desenvolvimento de pesquisas que contribuiriam para o crescimento da produção científica, em detrimento de outras disciplinas que seriam voltadas à formação ampla do aluno.

Corroborando Park (1987), Thomas (1987) alegou que existem poucas disciplinas que apresentariam conteúdos numa perspectiva mais ampla da área. A sistematização seria consequência do modo de investigação predominante no campo da produção de conhecimento, que foi orientado para a profundidade nas investigações das partes, e configurou-se em um estudo fragmentado e desvinculado da perspectiva de compreensão ampla da área da Educação Física.

Esta questão demonstrou uma orientação para a especialização na organização dos programas de mestrado e doutorado em Educação Física. No campo da produção de conhecimento, as práticas foram orientadas pelas estratégias de acúmulo de capital científico, representadas pela quantificação de artigos. E foram estas estratégias que também norteraram a organização das áreas de concentração e de linhas de pesquisa dentro dos programas para permitir o acúmulo deste mesmo capital.

Lovisoló (2007) caracterizou a avaliação da pós-graduação no Brasil, com base em dados do relatório de 2004 da Capes, como focada, principalmente, no critério relacionado à produção intelectual (*Qualis*) e mostrou que há imposição de regras de publicação em periódicos qualificados pelas comissões do organismo avaliador – Capes. O autor mencionou o fato de a instituição destinar grande parte da avaliação da pós-graduação nacional à produção intelectual no formato de artigos visando à inserção internacional. O *Qualis* ainda foi questionado, na área da Educação Física, por Daolio (2007) e Carvalho e Manoel (2007), sobre as divergências existentes na produção científica entre as subáreas da biodinâmica e sociocultural, no qual o instrumento de avaliação da produção de conhecimento privilegiou apenas a produção da biodinâmica.

Estender a análise para os argumentos utilizados pelos grupos no uso de estratégias que norteiam as regras objetivas de funcionamento do campo poderia revelar quais seriam os valores implícitos nas políticas de avaliação dos programas de mestrado e doutorado. Essa contextualização mostraria como uma organização social, a exemplo da pós-graduação, pode ser impregnada por valores

e crenças e que, por meio da regulamentação, direciona e delimita a formação dos indivíduos inseridos no sistema.

Além disso, conhecer como as diretrizes do Sistema Nacional de Pós-Graduação norteiam a definição de critérios estabelecidos pelas grandes áreas de conhecimento permitirá apreender quais mecanismos a Grande Área das Ciências da Saúde emprega para avaliação dos programas de mestrado e doutorado, especificamente da Área 21. Também, como vem sendo conduzida a produção de conhecimento e a formação de recursos humanos nos programas da área da Educação Física.

Esperamos que, a partir do mapeamento dos interesses específicos e dos objetos de disputa entre grupos, que caracterizam as propriedades do campo da pós-graduação em Educação Física, possamos compreender: (a) como o campo científico internacional influenciou a Grande Área das Ciências da Saúde na definição de propriedades; e (b) como essas propriedades orientam a formação de recursos humanos para o ensino e pesquisa nos cursos de mestrado e doutorado, especificamente na Educação Física. Desse modo, chegamos à seguinte questão norteadora de nosso estudo: **Como o campo da Grande Área das Ciências da Saúde (a) determina as propriedades e (b) orienta a formação de recursos humanos para o ensino superior e para a produção de conhecimento no campo da pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física?**

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi estabelecido como objetivo geral analisar como o campo da Grande Área das Ciências da Saúde orienta a formação de recursos humanos para o ensino superior e para a produção de conhecimento no campo da pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física.

Assim, os seguintes objetivos específicos foram definidos: (a) identificar as propriedades do campo da pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física; (b) verificar como a Grande Área das Ciências da Saúde influencia na formação de recursos humanos nos cursos de mestrado e doutorado em Educação Física; e (c) averiguar como a produção de conhecimento na pós-graduação em Educação Física é orientada pela Grande Área das Ciências da Saúde.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 O CAMPO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO-SENSU* NO BRASIL

Para esquadrihar a temática da formação acadêmica e científica dos programas de pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física, reconhecemos que é preciso mapear como se configurou a realidade social da pós-graduação no Brasil e qual foi a influência do campo científico no processo histórico de construção do campo da pós-graduação.

O campo da pós-graduação no Brasil começou a ser estruturado no início na década de 30, por meio do Decreto n.19.851, de abril de 1931, implantado pelo ministro da Educação e Saúde Pública do Governo Provisório de Getúlio Vargas. O decreto estabelecia como finalidade do ensino universitário a investigação científica em quaisquer domínios do conhecimento humano, no qual o objetivo era o ensino eficiente destes conhecimentos e o estímulo à investigação original, considerada indispensável ao progresso das ciências (CURY, 2005).

O modelo inicial adotado como base para a pós-graduação foi o europeu, especificamente o francês, no qual os cursos de doutorado foram organizados em torno de professores catedráticos. Eles eram responsáveis por uma área específica de conhecimento, sendo que o trabalho era realizado sob sua direção autocrática e personalista, característica herdada das universidades européias, que foram criadas a partir das corporações de professores. Assim, o doutorado era conduzido com um modelo de aprendizagem individualizada e com uma abordagem tutorial, sendo que o “programa de estudo é formulado para o estudante pelo supervisor, e o primeiro é submetido aos desejos do segundo” (VERHINE, 2008, p.166).

Podemos citar a forte influência da cátedra na criação do curso de doutorado na Universidade de São Paulo (USP), que contou com auxílio de intelectuais franceses na abertura de cursos e na implantação de métodos e técnicas de investigação científica inovadores. Foi criado também o doutorado em

direito neste mesmo enfoque, na Universidade de Minas Gerais (atual UFMG) (CURY, 2005; VERHINE, 2008).

Com relação ao mestrado, foi aberto o curso na Fundação da Escola de Sociologia e Política de São Paulo, em 1941, com base no Manifesto divulgado pela escola em 1933. Este Manifesto fez referência à inexistência de uma elite científica, numerosa e organizada, e propôs a contratação de professores do exterior, pois foi mencionado que, no momento em que a sociedade brasileira se encontrava, era preciso constituir uma elite intelectual, para auxiliar na reorganização do país. Assim, o curso de mestrado foi implantado nesta instituição com o apoio de pesquisadores norte-americanos (CURY, 2005).

Ainda na década de 40, foi aprovado o Estatuto da Universidade do Brasil, por meio do Decreto n.21.321, de 18 de junho de 1946, no qual foram reconhecidos os cursos de pós-graduação, mas com finalidade destinada à especialização profissional. Este estatuto foi utilizado como referência por algumas universidades na época, mas não representou de fato a implantação da pós-graduação no Brasil, que viria a ocorrer na década de 60 (ALMEIDA; BORGES, 2007). Entretanto, a implantação e manutenção dos cursos de doutorado ficavam a critério do regimento das universidades. Ainda assim, eram poucas as instituições universitárias que ofereciam cursos de pós-graduação, e pelo fato do complexo acadêmico ter grande influência do modelo francês, os cursos de doutorado predominavam na pós-graduação na época (CURY, 2005).

As relações entre o campo da pós-graduação com o campo econômico e político ficaram mais fortes nas décadas seguintes. O governo passou a centralizar o controle da criação e do funcionamento dos cursos de mestrado e doutorado, estabelecendo diretrizes elaboradas em consonância com as mudanças socioeconômicas e que constituíram as políticas de orientação do sistema de pós-graduação nacional.

A pós-graduação sofreu grandes mudanças após a década de 40, principalmente com a reforma educacional iniciada pelo governo militar nos anos 60. Esta reorganização do ensino superior foi resultado das mudanças político-econômicas que estavam ocorrendo no contexto brasileiro. A reorganização do sistema de ensino foi ajustada conforme os interesses econômicos e políticos do Estado, que eram voltados para o progresso da nação por meio do fortalecimento da

Segurança Nacional e com investimentos na formação de recursos humanos para a produção de conhecimento científico e tecnológico, visando o desenvolvimento do país (BARROS, 1998).

A ideia difundida pelo governo militar com o binômio Segurança e Desenvolvimento foi implantada com o modelo de desenvolvimento dependente-associado, ou seja, com laços de dependência do Brasil com países centrais, principalmente dos Estados Unidos. Esta relação ficou nítida com o convênio realizado na década de 60 (séc.XX) entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o *United States Agency for International Development* (USAID), que apresentou como objetivo a realização de estudos aprofundados sobre a situação do ensino superior nacional, visando propor a sua reformulação (BARROS, 1998).

Em 1965, o Ministro da Educação pediu ao Conselho Federal de Educação (CFE) que especificasse um conceito claro de pós-graduação, bem como sua natureza e objetivos, atendendo a orientação prevista no aviso ministerial, para a formação de pesquisadores e de docentes para atuação no ensino superior (ALMEIDA JÚNIOR et al., 2005; LÜDKE, 2005; CUNHA, 1974). No mesmo ano, o CFE elaborou o Parecer CFE n.977/65, aprovado em 3 de dezembro de 1965 (ALMEIDA JÚNIOR et al., 2005).

O Parecer CFE n.977/65 apresentou diretrizes que norteariam a implantação e organização do mestrado e doutorado no país. O documento foi importante para uma orientação padronizada dos programas facilitando a centralização e controle por parte do Estado, uma vez que antes de 1965, mesmo já existindo cursos no país, estes eram conduzidos de forma livre, sem uma diretriz própria estabelecida pelo governo, ficando a responsabilidade pelo seu funcionamento para as universidades (CUNHA, 1974).

O conceito de pós-graduação, bem como os cursos que a constituiriam não eram bem definidos até a década de 60. A Lei de Diretrizes e Bases, publicada em 1961 (LDB n.4.024/61), apenas mencionava que nos estabelecimentos de ensino superior poderiam ser ministrados cursos de pós-graduação, mas não especificava quais características corresponderiam a estes cursos (BRASIL, 1961). Assim, o parecer foi importante para definir com maior precisão o que se entendia por pós-graduação e auxiliou na organização dos cursos que a constituiriam. Este nível de ensino tornou-se um sistema especial de cursos

que permitia ao estudante um aprofundamento do saber com a obtenção de um elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, conforme a distinção dos cursos em *lato-sensu* e *stricto-sensu*. (ALMEIDA JUNIOR et al., 2005).

Os cursos *lato-sensu* corresponderiam aos cursos de especialização e aperfeiçoamento com objetivo técnico-profissional, destinado ao treinamento especializado com foco no “domínio científico e técnico de uma certa e limitada área do saber ou da profissão, para formar o profissional especializado” (ALMEIDA JUNIOR et al., 2005, p. 165). Já a pós-graduação *stricto-sensu*, formada pelos cursos de mestrado e doutorado, estariam relacionadas a uma alta competência científica em um determinado ramo do conhecimento, atestando certo grau acadêmico, o que a caracterizaria como de “natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico”.

O parecer apontou a importância em distinguir cursos *lato* e *stricto-sensu*, uma vez que os cursos de especialização e aperfeiçoamento podem ser considerados eventuais, pois somente é emitido um certificado comprovando sua conclusão. Já os cursos de mestrado e doutorado, por serem destinados à formação de pesquisadores e docentes para atuarem nos cursos superiores, deveriam ser atribuição da universidade, constituindo assim o topo na hierarquia dos cursos que formam o complexo universitário (ALMEIDA JUNIOR et al. 2005).

Como era preciso formar pessoas para trabalhar no ensino superior, a parceria entre os dois países apresentou como foco inicial a criação e consolidação de cursos de mestrado, concebidos com base no modelo da pós-graduação norte-americana (BARROS, 1998; ALMEIDA JÚNIOR et al., 2005; CUNHA, 1974; LÜDKE, 2005; CURY, 2005). A organização da pós-graduação, primeiramente com o mestrado, ocorreu pelos seguintes motivos: era preciso melhorar a formação de recursos humanos das universidades, e o mestrado foi considerado requisito para o ingresso como membro do corpo docente. Além disso, a política estabelecida pelo governo determinava que as universidades tivessem permissão para implantar cursos de doutorado desde que estivessem com programas de mestrado consolidado (VERHINE, 2008, p.169). Devido à urgência em capacitar recursos humanos qualificados para o ensino superior, e com a pós-graduação ainda em fase prematura, não existindo muitos cursos de doutorado, o mestrado ganhou tamanha importância quando o relator Newton Sucupira mencionou que “o

mestrado pode ser encarado como uma etapa preliminar da obtenção do grau de doutor *ou como grau terminal*' (ALMEIDA JUNIOR et al., 2005, p.172, grifo nosso).

Com o contexto da implantação da pós-graduação no país, inicialmente foram estabelecidos dois segmentos de atuação para o pós-graduado: o primeiro no ensino superior, visando atender a expansão em que se encontrava o sistema universitário brasileiro. O número de inscritos nos cursos de graduação aumentava a cada ano, e se fazia necessário ampliar quantitativamente o quadro docente do ensino superior. O segundo segmento foi no desenvolvimento da pesquisa para contribuição no desenvolvimento nacional em todos os setores. Os investimentos exigiam pessoal altamente capacitado especificamente para a pesquisa e a pós-graduação contribuiu na formação de pesquisadores voltada para a cooperação no desenvolvimento econômico do país. Foram atribuídas à pós-graduação duas funções: a formação de recursos humanos para a atuação no ensino superior e a produção de conhecimento científico (CUNHA, 1974).

O intercâmbio entre o Brasil e os Estados Unidos deixou marcas na pós-graduação, uma vez que o convênio MEC/USAID facilitou a formação no exterior do quadro docente da pós-graduação, por meio de bolsas de estudo, ao mesmo tempo em que professores norte-americanos vieram ajudar na implantação e organização dos cursos *stricto-sensu* no país (BARROS, 1998; ALMEIDA JÚNIOR et al., 2005; CUNHA, 1974; LÜDKE, 2005). Nesse sentido, “não é surpreendente que a proposta tenha buscado transformar as universidades com base no modelo francês em universidades fundamentadas no modelo norte-americano” (VERHINE, 2008).

A formação acadêmica, que era priorizada desde a implantação dos primeiros cursos na década de 30, foi perdendo espaço no campo da pós-graduação a partir do momento que o Estado passou a influenciar na sua estruturação ao definir outra função para os cursos de mestrado e doutorado, direcionando suas atividades para a formação científica. Com o convênio MEC/USAID, ficou nítido no parecer a utilização do modelo norte-americano como referência para a implantação dos cursos de mestrado e doutorado no país. Além disso, o campo da pós-graduação brasileira, ao seguir os ideais norte-americanos, estabeleceu também uma relação com o campo científico, uma vez que esta interação já estava consolidada entre o contexto da pós-graduação e o contexto científico nos Estados Unidos.

O desenvolvimento da pós-graduação nos Estados Unidos ocorreu em meados do século XIX, período no qual o país passava por grande transformação socioeconômica. Os grupos formados por homens de negócios e líderes ricos almejavam uma nova forma de ensino superior que atendesse às exigências da sociedade capitalista. Logo, encontraram no modelo alemão de “universidade de pesquisa” o que precisavam para implantar instituições com base na orientação investigativa. Os norte-americanos importaram a ideia de associar universidade e pesquisa, sendo estas instituições promovidas por iniciativas privadas, para servir aos interesses de uma sociedade industrializada (VERHINE, 2008).

Diversas universidades foram concebidas nestes moldes, como a Universidade Johns Hopkins, criada por um banqueiro extremamente rico; a Universidade de Chicago, implantada pelo barão do petróleo John D. Rockefeller e a Universidade de Stanford, criada pelo construtor de ferrovias Leland Stanford. No início do século XX, as universidades públicas se desenvolveram em terras doadas pelo governo norte-americano, que buscavam desenvolver estudos sobre a agricultura avançada e sobre mecânica. Assim, as universidades públicas tornaram-se importantes estabelecimentos direcionados para pesquisa, como a Universidade da Califórnia, de Wisconsin e Michigan (VERHINE, 2008).

O modelo norte-americano de pós-graduação é uma adaptação do alemão, mas com diferenças básicas: enquanto as universidades alemãs adotavam o sistema do Professor Catedrático, nos Estados Unidos o modelo organizacional foi o que predominou, pois permitia uma hierarquização da estrutura do ensino superior, com a organização em departamentos e a administração de cima para baixo. Outra diferença entre os modelos dos dois países é com relação ao fortalecimento da abordagem organizacional nos EUA, com a criação da *American Association of Universities*, formada em um encontro, em 1900, que reuniu as 14 maiores universidades de pesquisa, lembrando que estas eram promovidas pela iniciativa privada, e aquelas públicas, contavam um papel do Estado bem mais limitado, diferente das universidades alemãs, que eram mantidas predominantemente pelo Estado. Assim, eram as organizações voluntárias que desenvolviam os processos de padronização e avaliação da pós-graduação nos EUA (VERHINE, 2008).

O modelo organizacional utilizado pelos Estados Unidos diferencia-se da estrutura das universidades de pesquisa alemãs. Na Alemanha, o Ph.D (*Philosophiae Doctor*) correspondia ao graduado, sendo o primeiro grau na universidade de pesquisa, e além disto, a pesquisa era enfatizada para a ciência pura e básica. Nos Estados Unidos o Ph.D era visto como um grau avançado a ser realizado após a graduação. A pós-graduação norte-americana era apresentada com uma organização em dois níveis: mestrado e doutorado. Entretanto, os dois graus eram relativamente autônomos, no qual para o ingresso no doutorado não havia exigência de cumprimento do mestrado. Outra diferença era a distinção em acadêmico e profissional nos dois níveis, sendo que a ênfase da pós-graduação nos EUA era na pesquisa aplicada e prática, enquanto que na Alemanha predominava a ciência pura e básica (VERHINE, 2008).

A importação da ideia da pesquisa desenvolvida dentro das universidades por meio dos programas de pós-graduação marca a relação entre o campo científico e o da pós-graduação. A formação acadêmica deixou de ser a única função da universidade, que passou também a destinar suas atividades para a formação científica. Mesmo esta relação entre universidade e pesquisa ter sido implantada no século XIX, somente ganhou força por volta da década de 1940. Após o término da Segunda Guerra Mundial, em 1945, ocorreu o fortalecimento do sistema universitário e, em decorrência, da pós-graduação. A associação entre ciência e tecnologia visando o desenvolvimento de material bélico deixou de ser prioritário pelas grandes potências mundiais, e nos Estados Unidos a pesquisa começou a ser aplicada no contexto civil, sendo base para o desenvolvimento econômico do país (MOREIRA; VELHO, 2008).

Ainda em 1945, o diretor Vannevar Bush, do Escritório de Pesquisa Científica e Desenvolvimento (*Office of Scientific Research and Development*), instituição vinculada ao governo norte-americano, apresentou o documento intitulado “*Science, the Endless Frontier*” (Ciência, uma Fronteira sem Fim) (BUSH, 1945), que foi baseado na visão da contribuição da ciência básica para a inovação tecnológica. O relatório buscou mostrar “a relevância do avanço da ciência para a promoção do progresso social, bem como o papel central do cientista neste processo” (MOREIRA; VELHO, 2008, p.628).

O relatório esclareceu que os processos e produtos de inovação tecnológica dependiam da investigação de base, e por este motivo a pesquisa básica foi reconhecida por Bush como capital científico. Era preciso investir na produção deste tipo de pesquisa buscando evitar a dependência da produção científica europeia, forte na produção de pesquisa básica. As recomendações de Bush foram para aumentar o capital científico norte-americano com a formação de cientistas em ambientes que propiciassem o desenvolvimento das atividades de pesquisa. As ações governamentais foram direcionadas para o fortalecimento dos centros de investigação básica, especificamente as faculdades, universidades e institutos de pesquisa, que foram organizadas com base na visão de que a pesquisa básica poderia levar a produção de conhecimento novo (BUSH, 1945). Além disso, estas instituições recebiam grandes investimentos da iniciativa pública e privada para o desenvolvimento da pesquisa científica (VERHINE, 2008).

A pós-graduação nos Estados Unidos foi criada na visão da pesquisa científica levando ao desenvolvimento tecnológico. O modelo organizacional de pesquisa ficou conhecido como modelo linear de inovação, que pode ser compreendido como:

[...] uma seqüência de estágios, em que novos conhecimentos advindos da pesquisa científica levariam a processos de invenção que seriam seguidos por atividades de pesquisa aplicada e desenvolvimento tecnológico, resultando, ao final da cadeia, em introdução de produtos e processos comercializáveis (MOREIRA; VELHO, 2008, p.629).

Brito Dias (2005) traz uma representação da concepção linear, que teve sua origem no ideal de ciência e tecnologia de Bush:

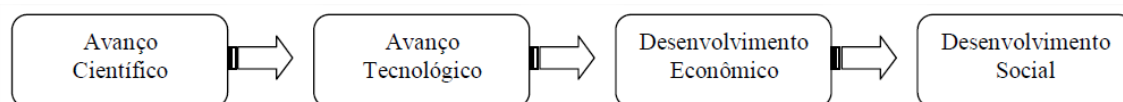


Figura 1 – A visão do Relatório Bush (BRITO DIAS, 2005, p.13)

O fato é que os Estados Unidos não possuíam tradição na produção de pesquisa básica. Com isso, o primeiro passo foi investir neste tipo de produção científica para depois produzir conhecimento aplicado. As ações foram voltadas para a busca de reconhecimento e prestígio no campo científico por meio da produção de pesquisa básica. O modelo linear defendia a busca pelo reconhecimento no contexto da produção científica internacional para posteriormente aplicar o conhecimento na produção de produtos e processos. Assim, a pesquisa foi realizada no “padrão linear, da ciência básica à aplicada e, depois, ao desenvolvimento e à produção (MOREIRA; VELHO, p.639).

Os investimentos do governo federal norte-americano em pesquisa básica aumentaram quando a antiga União Soviética lançou o satélite Sputnik I, em 1957, como uma propaganda de seu estágio avançado de desenvolvimento científico e tecnológico. A reação dos Estados Unidos afetou diretamente o ensino superior. James Bryant Conant alegou que era necessário um programa de pesquisa organizado para ser patrocinado pelo governo, e não mais aquela investigação totalmente livre e desinteressada definida pelos próprios cientistas. O recurso financeiro foi utilizado para distinguir o que seria ou não financiado (GEIGER, 1997).

A responsabilidade pela pesquisa básica atribuída às universidades foi reforçada, quando, em 1960, foi publicado o relatório *Scientific Progress, the Universities, and the Federal Government* (UNITED STATES, 1960). O documento ficou conhecido como *Seaborg Report*, devido à intensa participação de Glenn Seaborg na sua elaboração. Os principais pontos abordados no relatório foram: (a) governo como responsável pelo investimento em pesquisa básica; (b) a pós-graduação como responsável pela produção de pesquisa básica nas universidades; (c) o fortalecimento da pesquisa nas universidades e em programas de pós-graduação como de importância essencial para o bem-estar nacional; e (d) parceria entre governo-universidade sendo indispensável para possibilitar, no contexto universitário, o trabalho considerado de primeira linha na ciência. A sua publicação consolidou, de fato, a ideologia da pesquisa básica que estava sendo difundida desde a década de 40 do século XX (UNITED STATES, 1960; GEIGER, 1997).

Em resumo, a configuração do campo da pós-graduação nos Estados Unidos resultou de pressões do campo econômico, que induziu uma relação de dependência da pós-graduação com o campo científico. Em outras

palavras, esta intermediação entre campos deixou nítida que a estrutura de funcionamento interno da pós-graduação sofreu forte influência do campo científico. Esta relação pode ser compreendida considerando as pressões externas e a capacidade de *refração* de um campo.

Bourdieu (2004) explica que existem campos autônomos, com capacidade de fazer imposições, exercendo pressão sobre os campos com o qual faz intermediações. A sua lógica de funcionamento apresenta mecanismos que são capazes de *refratar* as pressões externas, ou seja, estas pressões são transfiguradas e se tornam irreconhecíveis, a ponto de não exercer influência na lógica de um campo. Assim, este campo tem uma estrutura de funcionamento interna com certo grau de autonomia para refletir, ou desviar estas pressões visando manter seus mecanismos de funcionamento sem grandes modificações. O campo científico se configura, neste sentido, como um campo autônomo.

As pressões exercidas pelos campos político, econômico e científico foram decisivos na estruturação da pós-graduação. O campo da pós-graduação, ao ser induzida a buscar uma interação com o campo científico, criou uma relação de dependência que o transformou em um campo heterônomo, ou seja, “a heteronomia de um campo manifesta-se, essencialmente, pelo fato de que os problemas exteriores, em especial os políticos, aí se exprimem diretamente” (BOURDIEU, 2004, p.22).

Com a parceria entre o Brasil e os Estados Unidos (convênio MEC/USAID), a implantação da pós-graduação importou esta relação de dependência do campo da pós-graduação com o campo científico, ao adaptar o modelo organizacional norte-americano, que foi estruturado para possibilitar a produção de conhecimento científico seguindo o modelo linear. O sistema de pós-graduação brasileiro reteve a hierarquização em dois níveis (mestrado e doutorado) e a distinção, no mestrado, entre acadêmico e profissional, pois atualmente todos os cursos de doutorado no Brasil são acadêmicos, voltados para a pesquisa científica (BARROS, 1998; VERHINE, 2008; MOREIRA e VELHO, 2008; ALMEIDA JUNIOR et al., 2005; CURY, 2005).

A pós-graduação *stricto-sensu* no Brasil ficou organizada em mestrado e doutorado, com o currículo composto por uma área de concentração (*major*) e de domínio conexo (*minor*). A primeira fase dos cursos era destinada às

aulas, com cumprimento de créditos e a segunda para a elaboração do trabalho científico de conclusão (dissertação ou tese). Diferente do modelo americano, que não exige a defesa do estudo desenvolvido pelo estudante, no modelo brasileiro é obrigatória a realização da dissertação ou tese, com defesa pública e avaliação da comissão julgadora formada por docentes (ALMEIDA JUNIOR et al., 2005; CURY, 2005; VERHINE, 2008).

O modelo híbrido da pós-graduação brasileira apresentou incongruências na tentativa de integrar dois modelos com tradições diferentes: dos EUA, baseado na estrutura dos cursos, especificamente da alta complexidade organizacional presente no doutorado norte-americano juntamente com a alta exigência na forma de avaliação europeia, implantada na década de 1930, sendo que os “ajustes” inicialmente foram implantados no mestrado (VERHINE, 2008). Além disso, a ideia de contribuição da pesquisa para o desenvolvimento econômico também foi incorporada no sistema de pós-graduação nacional, com a organização dos cursos de mestrado e doutorado baseados no modelo linear (MOREIRA e VELHO, 2008). Com esta estrutura, a pós-graduação *stricto-sensu* passou a exercer funções especificamente voltadas para formação acadêmica e científica em território brasileiro, e as políticas de pós-graduação foram elaboradas com base na formação de recursos humanos e produção de conhecimento científico.

As possíveis contribuições do papel da ciência e da tecnologia para as transformações socioeconômicas basicamente nortearam as políticas para a organização e funcionamento do sistema de pós-graduação no Brasil.

As políticas do ensino superior não foram implantadas isoladamente, mas seguindo o contexto socioeconômico das décadas de 1960 e 1970, período que foram criadas políticas de desenvolvimento social e econômico, como o Programa Estratégico de Desenvolvimento - PED (1968/70), no qual uma das metas era e acelerar o crescimento da Ciência e Tecnologia no país visando ganhar destaque nestas duas áreas no cenário mundial. Assim, foram elaborados o I Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – PBDCT (1973/74) e o I Plano Nacional de Desenvolvimento – PND (1972/74). Um dos objetivos era a inserção do Brasil na categoria das nações desenvolvidas, estimulando o crescimento do setor produtivo nacional (BARROS, 1998).

Neste mesmo período, entre 1972 e 1973, foi realizado um esboço sobre a situação no qual se encontrava a pós-graduação brasileira, no qual o Centro Regional de Pós-Graduação do Rio Grande do Sul convidou professores de instituições de vários estados brasileiros, além de quatro especialistas norte-americanos que contribuíram para realizar um estudo sobre o estágio da pós-graduação no país e planos para a implantação de novos cursos. (BARROS, 1998). Juntamente com o Parecer CFE n.977/65, foram estabelecidas políticas para consolidação dos programas (PNPG), e a partir do Decreto-lei n.464, de 11/2/1969, art.36, a Capes, o CNPq e outros órgãos públicos ficaram responsáveis em promover a formação e o aperfeiçoamento de pessoal para compor o corpo docente de ensino superior (CURY, 2005). Além disso, foram encarregados de compor uma política nacional da pós-graduação, o chamado Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), que foi elaborado nos anos seguintes.

Com o II PBDCT (1975/79) e II PND (1975/79) a relação entre estes planos e o desenvolvimento da pós-graduação ficaram mais nítidas, pois no II PND ficou estabelecida a proposta de criação do I Plano Nacional de Pós-Graduação - I PNPG (1975-1979) no qual integraria nas universidades a pós-graduação e a pesquisa. O estudo do Centro Regional de Pós-Graduação do Rio Grande do Sul serviu como base para a sua elaboração. Além disso, a construção do I PNPG contou especificamente com a colaboração de especialistas norte-americanos tanto no estudo utilizado de base como na própria construção do PNPG por influência do convênio MEC/USAID (BARROS, 1998; BARRETO, 2006; CURY, 2005).

No período de implantação da pós-graduação *stricto-sensu*, e na definição das políticas para a pós-graduação, a proposta do I PNPG (1975-1979) deveria integrar-se, no período de 1975-1980, às políticas de desenvolvimento social e econômico do II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) e ao II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT) (BARRETO, 2006; CURY, 2005).

O I Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG - 1975-1979) apresentou como principal eixo norteador a ampliação da pós-graduação, por meio de um planejamento estatal. A institucionalização do sistema foi proposta como estratégia para centralizar o controle pelo governo, que definiu por meio da política de pós-graduação as diretrizes que orientariam os programas de pós-graduação,

especificamente o *stricto-sensu*, na sua organização e funcionamento. As diretrizes enfatizaram a formação de recursos humanos como a preparação de professores para atuar no ensino superior, pesquisadores para desenvolver o trabalho científico, além de preparar profissionais para o mercado de trabalho. A proposta era consolidar o sistema como:

[...] atividade regular no âmbito das universidades e garantindo-lhe financiamento estável, a elevação dos padrões de desempenho e racionalização da utilização de recursos e o planejamento da expansão baseada numa estrutura mais equilibrada entre áreas e regiões (BARRETO, 2006, p. 2).

O I PNPG estabeleceu como orientações da pós-graduação *stricto-sensu* a formação de recursos humanos para o ensino superior, sendo que a qualificação de docentes das instituições de ensino superior (IES) deveria ser esta realizada no país. Também já era previsto que o crescimento do sistema poderia caminhar para seu isolamento e desarticulação devido ao apoio insuficiente dos órgãos públicos e diferentes fontes de fomento, o que poderia determinar fragilidade institucional, repercutindo no desempenho da pós-graduação de modo geral. Por isso foi estabelecida a necessidade de um financiamento estável, elevação dos padrões de desempenho, racionalização na utilização dos recursos e planejamento estrutural, proporcionando a institucionalização do sistema, centralizando o controle do sistema pelo Estado (BARROS, 1998; BARRETO, 2006).

No II PNPG (1982-1985), foram identificados problemas como a grande dependência de recursos financeiros, que dificultavam o processo de institucionalização e consolidação do sistema de pós-graduação. A ampliação do sistema proposta não foi acompanhada com investimentos que proporcionassem de fato este crescimento, ou seja, a expansão proposta no I PNPG revelou que a necessidade de recursos humanos e financeiros excedeu as condições brasileiras de investimento, prejudicando a consolidação dos cursos destinados a formação do corpo docente (mestrado e doutorado). As tentativas do II PNPG foram voltadas para concretizar de fato a institucionalização do sistema de pós-graduação. Os planos governamentais relacionados ao desenvolvimento socioeconômico brasileiros reforçavam ainda mais a importância da produção científica e a associação entre a pós-graduação e pesquisa foi considerada prioridade do II PNPG. Barros (1998)

mencionou que houve uma contradição, pois “seria possível fazer pesquisa de qualidade sem uma eficiente política de recursos humanos qualificados?” (BARROS, 1998, p.138).

Ainda assim voltou-se a falar em institucionalização do ensino de nível superior, priorizando o aperfeiçoamento da avaliação, permitindo a elevação dos padrões de desempenho global do sistema. O II PNPG enfatizou também a orientação de que a “excelência é a vocação específica da pós-graduação” (BARRETO, 2006, p.3). A interpretação de excelência foi focada nas iniciativas de produção científica. As pressões que o campo político e econômico brasileiro exerceu para produzir pesquisa forçaram um re-direcionamento de prioridades, da formação acadêmica para a formação científica.

Com a criação do III PNPG (1986-1989) a prioridade foi a ampliação das atividades de pesquisa, junto com a necessidade de reforçar a institucionalização, aprimorando os mecanismos de avaliação, transformando a pós-graduação em ambiente privilegiado para a produção de conhecimento científico. Inicialmente, a intenção do III PNPG era estimular o avanço do conhecimento e procurar soluções para os diversos problemas tecnológicos, econômicos e sociais, por meio da flexibilização do sistema (BARROS, 1998; BARRETO, 2006). Todavia, o campo científico, em intermediação com o campo da pós-graduação brasileira, exerceu forte pressão externa no funcionamento do sistema de avaliação.

Como aconteceu com a pós-graduação norte-americana, com o modelo linear, focando inicialmente na produção de pesquisa básica, voltada para acumulação deste capital científico, as pesquisas produzidas no Brasil também foram canalizadas para o acúmulo desse capital, e com um agravante: o sistema de avaliação da pós-graduação nacional começou a priorizar a produção de conhecimento visando à entrada no campo científico por meio da inserção internacional das pesquisas produzidas no país. O alto padrão de exigência do sistema de avaliação restringiu a flexibilização e as mudanças que ocorriam nos cursos de mestrado e doutorado, geralmente eram para atender aos critérios direcionados para o crescimento da produção de conhecimento científico no cenário internacional. Assim, as pesquisas eram elaboradas visando facilitar a aceitação internacional (SANTOS, 2003).

Essa elevada valorização do sistema de avaliação gerou a fabricação exacerbada de pesquisa, ou seja, houve um aumento de produção científica, mas com uma possível falta de qualidade (BARRETO, 2006). Assim, proposta apresentada no III PNPG, de estimular o avanço do conhecimento para solucionar os diversos problemas tecnológicos, econômicos e sociais não ocorreu de fato, pois as ações foram focadas no aumento de capital científico (SANTOS, 2003).

Em resumo, podemos notar que no início da implantação da pós-graduação, o objetivo principal era formar recursos humanos com a preparação de professores para atuar no ensino superior e depois o foco mudou para a preocupação com a produção científica. A sua implantação foi baseada em dois modelos: norte-americano e europeu, constituindo um modelo híbrido formado pela alta complexidade organizacional do modelo norte-americano com a alta exigência do sistema de avaliação europeu.

Para Santos (2003), a tentativa de transformar o país subdesenvolvido o mais próximo do país desenvolvido, no caso, Estados Unidos, não vingou como o esperado, pois a chamada “adaptação” pode não ter se ajustado adequadamente às condições e ao contexto nacional. Assim, as estratégias empregadas pelo Estado para estimular o desenvolvimento socioeconômico do país podem ter orientado o sistema de avaliação da pós-graduação a priorizar indicadores relacionados à produção de conhecimento científico, demonstrando a sua importância no funcionamento da pós-graduação nacional.

A proposta atual do PNPG (2005-2010) deixa nítido que os indicadores do atual sistema de avaliação dão ênfase para a produtividade de conhecimento científico, uma vez que a pós-graduação deve ser avaliada pela qualidade da produção científica, e que apresenta grande peso na avaliação geral dos programas de mestrado e doutorado, pois o que norteia a avaliação dos programas é a:

Consideração de impacto e relevância na fronteira do conhecimento ao avaliar-se a produção científica, aferindo-a por sua visibilidade (índice de impacto) e também por sua contribuição intrínseca ao conhecimento novo (índice de citação) (BRASIL, 2004, p.63).

A política atual que orienta o campo da pós-graduação deixa claro a heteronomia de sua estrutura, uma vez que o seu sistema de avaliação, reconhecido

aqui como mecanismo objetivo de funcionamento do campo, foi concebido e, atualmente, funciona conforme as pressões sofridas na intermediação com o campo científico. Neste sentido, mapear o funcionamento do sistema de avaliação da pós-graduação *stricto-sensu* pode fornecer indícios de como foram estabelecidas as características específicas de funcionamento do campo da pós-graduação no Brasil.

2.2 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO COMO ESTRUTURA DAS REGRAS OBJETIVAS DO CAMPO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes - é o órgão responsável pela avaliação dos cursos de pós-graduação no Brasil, e organiza suas atividades em quatro linhas de ação como: avaliação da pós-graduação; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos humanos e promoção na cooperação científica internacional, desempenhando um “papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados da Federação” (CAPES, 2009c). A forma institucionalizada de avaliação da pós-graduação se fez presente desde o início da pós, ganhando força até os dias atuais, comportando:

[...] um sistema de autorização, credenciamento conduzido por pares, um sistema de financiamento (constante e oscilante ao mesmo tempo) e uma sistemática de bolsas para mestrado e doutorado. E desde logo, fez e continua fazendo parte dessa sistemática um processo rigoroso e detalhado de avaliação de cursos e programas (CURY, 2005, p.18).

A maior parte dos recursos financeiros é destinada para a manutenção dos programas de pós-graduação. Logo, a análise do contexto das instituições de ensino superior, especificamente no que diz respeito ao funcionamento destes programas pode permitir uma compreensão com relação ao papel no quais essas instituições se propõem, especificamente com relação ao *stricto-sensu* (mestrado e doutorado) quando estabelecem que sua função é “formar novos quadros de [pesquisadores] e professores de nível superior. [...] Eles tem um

papel especial voltado para garantir ao país, um potencial de produção de conhecimento” (BOTOMÉ; KUBO, 2002, p.82).

O processo de avaliação deveria considerar, além da qualidade e excelência do que é produzido academicamente, a sua especificidade e seu impacto na comunidade acadêmica e profissional, até porque “[...] o que já foi feito mostrou e evidenciou aspectos equivocados [...] e atuações que, a médio e a longo prazos, podem ser lesivas para a própria pós-graduação” (BOTOMÉ; KUBO, 2002, p.85). Um exemplo é o III PNPG, no qual o alto padrão de exigência do sistema de avaliação acabou consolidando o modelo organizacional como aparentemente estável, mas que trouxe sérias implicações por elevar as exigências dos critérios de avaliação para o crescimento da produção de conhecimento científico, acarretando complicações no modo como as pesquisas científicas eram conduzidas, voltada para a quantificação, seguindo a ideia do publicar para sobreviver.

Uma ação realizada pela Capes como tentativa para avaliar o impacto dos programas de pós-graduação na sociedade foi com a implantação do item inserção social, a partir da avaliação trienal 2004-2006 (CAPES, 2007a). Segundo Severino (2009), predomina-se uma ideia de que a pós-graduação, além de enriquecer e aprimorar o conhecimento, também tem o papel de produzir resultados que contribuam com mudanças na sociedade. Para o autor, é necessário que a pós-graduação “articule temática, formação científica e transformação social, de tal modo que o saber acadêmico alcance a dinâmica da vida social” (SEVERINO, 2009, p.292).

Assim, com a inserção social seria possível avaliar se o programa realmente tem algum impacto para a sociedade. Porém, quando analisamos os pesos atribuídos, é o item que recebe o menor peso. Observando os pesos de cada quesito para o triênio 2007-2009, o CTC alterou os pesos, conforme mostrado abaixo: (COSTA, 2008, p.3):

- 1) proposta do programa: peso 0
- 2) corpo docente: de 15 a 20%
- 3) corpo discente, teses e dissertações: de 30 a 35%
- 4) produção intelectual: de 35 a 40%
- 5) inserção social: de 10 a 15%

Diante do cenário que compõe o sistema de avaliação da pós-graduação no Brasil, fica nítido o direcionamento para critérios que avaliem a produção de conhecimento dos programas *stricto-sensu*. Para Horta e Moraes (2005), não resta dúvidas “quanto à finalidade esperada da pós-graduação: a de ser, prioritariamente, lócus de produção de conhecimento e de formação de pesquisadores” (p.95). Assim, podemos deduzir que, dentre os quesitos da *Ficha de Avaliação do Triênio atual (2007-2009)* o maior percentual da avaliação de um programa é destinado à produção intelectual.

O processo avaliativo é constantemente alvo de críticas, e uma delas aconteceu no processo de mudanças dos critérios de avaliação para o triênio 1998-2000. O Conselho Técnico Científico (CTC) da Capes, que era responsável apenas pela homologação de resultados, passou a realizar uma rigorosa apreciação e questionamento das análises e avaliações realizadas pelas comissões de áreas. Na época, o CTC definiu os níveis 6 e 7 como padrões de excelência dos programas de pós-graduação no Brasil. Basicamente estes níveis foram elaborados por meio da produção científica internacional, ou seja, pela publicação em periódicos do exterior. Os outros indicadores da avaliação foram estabelecidos buscando transformar os programas de pós-graduação com condições de competitividade mundial (HORTA; MORAES, 2005, p.96).

Talvez não fosse o foco do CTC a preocupação em melhorar a qualidade da pós-graduação como pode ser notado pela valorização, na época, da produção internacional que influenciou na definição dos níveis 6 e 7, presentes na atribuição atual de conceitos. No entanto, “o que estava em jogo [...] não era a avaliação, mas a disputa de espaço na área de excelência, onde se concentram financiamento e prestígio” (HORTA; MORAES, 2005, p.98). Ou seja, a intenção era a entrada no campo da produção de conhecimento científico.

Para isto, era preciso estabelecer as regras e somente o grupo que está no poder detém este direito. Em outras palavras, as regras são definidas pelos jogadores que dominam o jogo, e estes estabelecem estas regras para se manterem no domínio. Logo podemos deduzir que os indivíduos se adaptam às regras para garantir a entrada e a permanência no campo científico. Assim, o que também está em jogo no campo da pós-graduação “é o monopólio da *autoridade científica* definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou se

quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente” (BOURDIEU, 1983b, p.122).

As estratégias políticas do sistema de avaliação foram estruturadas por grupos dominantes que estabeleceram qual o tipo de objeto a ser produzido no campo da pós-graduação: aquele que permite certo reconhecimento no campo científico internacional. Foi o que aconteceu com relação ao que o CTC tentou fazer, e conseguiu: acrescentar os níveis 6 e 7 para programas considerados padrão de excelência internacional, visando manter certo prestígio para aqueles programas que possuíam grande volume de publicação internacional, estabelecendo assim, dentro do campo da pós-graduação, qual o capital simbólico deveria ser acumulado, ou seja, o mesmo tipo de capital reconhecido no campo científico. Assim, a avaliação para o triênio 1998-2000 priorizou a pesquisa, especificamente a produção no formato de artigo.

Em 2001, foram convidados observadores estrangeiros visando o aperfeiçoamento do sistema de avaliação da pós-graduação no Brasil. No entanto, as sugestões para melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem, aspectos considerados importantes pelos observadores, não foram devidamente contemplados (MOREIRA, HORTALE; HARTZ, 2004). Hortale (2006) mencionou que os comentários dos observadores deixaram claro que o sistema está mais orientado para a pesquisa do que para a qualidade do ensino, fato que fica nítido ao observarmos, no relatório, que os observadores reconhecem que os indicadores do sistema de avaliação não fazem qualquer referência para avaliar especificamente a qualidade da formação. Além disso, mencionaram que a estrutura curricular precisa fornecer uma base de conhecimento que sirva de suporte para corpo discente (a) desenvolver pesquisas e também para (b) desempenhar funções de docência de nível superior. No entanto, o segundo item foi desvalorizado pelo sistema de avaliação da pós-graduação brasileira, conforme a visão dos observadores, e colocaram que:

O sistema de avaliação da CAPES está mais orientado para a pesquisa do que para a qualidade de ensino. Supor que a pesquisa e as publicações que dela derivam são também evidências da qualidade do ensino é uma hipótese muito discutível. A formação de qualidade exige competências pedagógicas e científicas que nem sempre emanam da atividade de pesquisa (SPAGNOLO; CALHAU, 2002, p.22).

Utilizando como base o relatório elaborado por Spagnolo e Calhau (2002), Moreira, Hortale e Hartz (2004) buscaram identificar qual a opinião da comunidade acadêmica sobre os principais temas abordados pelos observadores, visando possibilitar a contribuição da comunidade de pesquisadores e docentes para o debate nacional sobre o aperfeiçoamento do processo de avaliação. Foram coletadas opiniões de especialistas, representados por professores e pesquisadores do Instituto Oswaldo Cruz, por meio da técnica Delphi¹, sobre 35 proposições formuladas com base nos comentários dos avaliadores internacionais. As respostas apresentaram alto nível de concordância com os comentários dos avaliadores internacionais, especificamente com relação ao direcionamento da avaliação para um excesso na publicação de artigos científicos. Assim, os autores colocaram que tanto os avaliadores, quanto a comunidade pesquisada, entendem que os indicadores do sistema de avaliação representativo do triênio 1998-2000 pareciam estar “voltados para realçar e recompensar a figura do *pesquisador*, principalmente se ele é ‘forte’ na publicação de seus trabalhos” (MOREIRA, HORTALE; HARTZ, 2002, p.32).

Saorim (2009) realizou recentemente um estudo semelhante, no qual coletou opiniões dos gestores dos programas de pós-graduação *stricto-sensu* da Universidade Federal da Paraíba, sobre as mesmas proposições elaboradas por Moreira, Hortale e Hartz (2002), mas considerando a visão dos participantes sobre o atual sistema de avaliação da pós-graduação, e concluiu que ainda há predominância de indicadores que pesam significativamente na atribuição de conceitos aos programas. Houve consenso sobre a importância da avaliação qualitativa, e não somente quantitativa. Ainda assim, um dos participantes colocou que a inclusão de aspectos qualitativos permite a predominância da subjetividade dos avaliadores, o que poderia prejudicar o processo avaliativo.

Ao analisarmos o modo de avaliação empregado pela Capes, representado por conceitos, com base em valores objetivos de cada item que compõe a avaliação de um programa, reconhecemos que a atribuição de um valor

¹ Técnica empregada para obter a opinião consensual de especialistas sobre um determinado assunto, e pode ser caracterizada como um método para estruturar um processo de comunicação de um grupo, de modo que o processo seja efetivo em permitir que o grupo lide com um problema complexo (TUROFF; LINSTONE, 1975).

objetivo é precedido por uma apreciação, uma justificativa que sustenta este valor, uma vez que avaliar um programa é uma tarefa complexa, pois envolve todo um processo de análise criteriosa do avaliador precedida por visitas aos programas e elaboração de relatórios. O sentido do termo *apreciar*, empregado nesta situação, significa uma consideração valorativa que contrasta com qualquer descrição ou explicação objetiva (HOUAISS, 2002). Em outras palavras, é uma avaliação subjetiva, impregnada de valores que, por sua vez, é base da atribuição objetiva de cada valor expresso em cada item da Ficha de Avaliação (CAPES, 2007b). Neste sentido, os programas passam por uma avaliação no qual são julgados, seguindo valores que, subjetivamente, orientam os avaliadores na atribuição de resultados objetivos.

Outro ponto mencionado em estudos sobre pós-graduação é com relação à proporção que cada item influencia no conceito. Pereira (2005) mediu a influência das variáveis quantitativas na atribuição de conceitos pela Capes aos 35 programas de administração que foram avaliados no triênio 2001-2003, sendo que aquelas variáveis referentes à publicação científica tiveram maior influência nos resultados, o que mostra a valorização da pesquisa pelo sistema de avaliação dos programas *stricto-sensu*.

Corroborando essas colocações, Prado (2007) empregou o modelo utilizado por Pereira (2005) para identificar a influência da análise das variáveis quantitativas na avaliação de 16 programas de pós-graduação *stricto-sensu* da Faculdade de Medicina da USP de Ribeirão Preto – FMRP/USP. Ao associar o modelo com a Teoria Institucional, ela buscou investigar como os padrões normativo-regulativo e cultural-cognitivo influenciam no conceito destes programas. Utilizando dados primários (entrevistas) e secundários (regimentos, normas, legislações da USP e a faculdade de medicina desta mesma instituição e relatório de avaliação da Capes) como fontes de informação, a autora verificou que os programas são influenciados pelo “poder coercitivo imposto pelos Regimentos e normas da USP, bem como da Capes e dos demais atores sociais que constituem o campo organizacional em que os programas da FMRP/USP estão inseridos” (PRADO, 2007, p.187). Além disso, todos os coordenadores entrevistados entraram em consenso sobre o quesito que mais influencia no resultado da avaliação da Capes: a produção científica.

Oliveira (2005) identificou a existência de uma hierarquização no sistema de avaliação da pós-graduação e da pesquisa ao abordar a questão da quantidade e qualidade dos trabalhos científicos produzidos nos cursos *stricto-sensu*. A autora afirmou que a institucionalização do sistema de avaliação incorporou uma ideologia quantitativista e valorizou práticas associadas ao acúmulo de artigos, sendo estas atividades consideradas mais relevantes do que a própria formação como mestre ou doutor, uma vez que o sistema atual ainda não permite avaliar a relevância e o impacto social e econômico das pesquisas produzidas. Para a autora, o investimento na formação acadêmica contribuiria para a preparação de pessoal qualificado com uma visão global do processo de produção de conhecimento, e logo, é necessário “que sejam incorporadas aos processos de avaliação questões que envolvam a dimensão da relevância, do impacto da pesquisa científica na vida das pessoas, na cultura e na sociedade de uma maneira geral” (OLIVEIRA, 2005, p.82).

Corroborando as colocações de Oliveira (2005), Maccari (2008) mencionou que é preciso aumentar o peso do item Inserção Social na avaliação, pois forçaria os programas a manterem um equilíbrio entre produção de conhecimento e formação de recursos humanos. Segundo o autor, da forma como a avaliação se encontra, a composição do corpo docente é orientada para a seleção de professores que contribuam significativamente para o aumento da produtividade científica dos programas, e não para a escolha daqueles que possam vir a contribuir também com o processo de formação acadêmica dos discentes.

O que podemos notar é que regras, normas, critérios, diretrizes, entre tantos outros “roteiros de conduta” estão impregnados de valores e são estabelecidos pelos agentes envolvidos com o campo, neste caso, pelos grupos que ocupam posições superiores na hierarquia da organização responsável pela avaliação da pós-graduação no Brasil.

A posição dos indivíduos envolvidos depende do acúmulo das propriedades (objetos) que garantem capital acumulado. Indivíduos com maior capital pertencem a grupos que, na estrutura, são conhecidos como dominantes. Assim, os indivíduos que ocupam posições superiores nesta estrutura, e por possuírem um maior capital simbólico acumulado, tem o poder de definir as regras de manutenção da estrutura. Neste sentido, os grupos que ocupam posições

superiores na estrutura social do campo da pós-graduação definem a estrutura de relações objetivas entre grupos, representada pelo sistema de avaliação. Este, por sua vez, funciona como um mecanismo objetivo que regula as ações dos agentes envolvidos no campo (BOURDIEU, 2007).

Bourdieu (2004) mencionou que o capital político, ou poder institucional, corresponde à posição ocupada nas instituições acadêmico-científicas, o que garante o poder sobre os meios de produção e reprodução. O poder sobre os meios de produção é representado pela condição de definição de leis que regem o funcionamento do campo. O poder de reprodução é manifestado, após a ocupação da posição hierárquica, na autoridade de continuar fazer valer estas regras, orientando as práticas sociais dos agentes engajados no campo, que ao cumpri-las, reforçam a estrutura de posições sociais já instaurada no campo, mantendo os dominantes nas posições de produtores e os dominados nas posições de reprodutores. Assim, as regras do campo científico funcionam com base no reconhecimento: os indivíduos que almejam o ingresso no grupo dos dominantes, (re) produzem objetos e acumulam capital científico; se submetem à avaliação de pares buscando a aceitação.

Ekeland (1987) citado por Pereira (1998, p.234) colocou que:

[...] somente apresentamos aquilo que sabemos fazer, aquilo que é bem compreendido e foi muito utilizado, entretanto, deixamos passar em silêncio os pontos obscuros e os fatos embaraçosos. Neste caso, o jovem pesquisador só pensará ter feito trabalho útil se apresentar a seus colegas um modelo com as propriedades de regularidades que se esperam. Ao fazer isso ele contribuirá para aumentar o estoque de exemplos e conferir maior peso à ideologia ambiente (EKELAND, 1987, citado por PEREIRA, 1998, p.234).

Em outras palavras, os grupos dominantes definem o tipo de capital simbólico que deve ser disputado e as regras que orientam as relações sociais entre os grupos. Assim, a tendência dos grupos dominantes é estabelecer leis objetivas que permitem a manutenção da sua posição superior (GALBRAITH, 1999), definindo o mecanismo de funcionamento do campo, ou seja, o modo como o campo é estruturado (BOURDIEU, 2007). Ao almejar o destaque do país no cenário internacional, os grupos dominantes reconheceram que isto seria possível com a entrada no campo científico. Logo definiram estratégias para possibilitar este

ingresso, e elaboraram critérios para aumentar o acúmulo de capital científico dentro dos programas de mestrado e doutorado.

As regras da avaliação direcionadas para o que foi chamado de padrão de excelência dos cursos *stricto-sensu* no Brasil foram estabelecidas com base na produção científica internacional, definindo o acúmulo de capital científico como foco das práticas sociais dos agentes envolvidos com o campo da pós-graduação.

Com base neste aspecto, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) como instituição responsável pela elaboração do sistema de avaliação da produção científica nacional, desenvolveu um instrumento - o *Qualis* - especificamente para avaliar a qualidade do que foi produzido cientificamente pelos cursos de mestrado e doutorado que compõem a pós-graduação *stricto-sensu* no Brasil. Os dados que servem de fonte para compor o *Qualis* são obtidos por meio da avaliação da produção intelectual dos programas de pós-graduação *stricto-sensu*. Aqui notamos a direta relação entre os dois sistemas de avaliação: da pós-graduação *stricto-sensu* e da produção científica nacional. O *Qualis*, que é utilizado na avaliação da produção dos programas, orienta a comunidade universitária na busca de um padrão de excelência para os mestrados e doutorados nacionais. Além disso, os resultados obtidos podem ser utilizados para criar políticas para a área de pós-graduação e para dimensionar as ações de fomento. Em outras palavras, para obter recursos necessários para a sua manutenção, os programas precisam apresentar bom desempenho e ser competitivo (CAPES, 2008a; 2009a; 2009c; 2009d; 2009g).

Tani (2007) chamou a atenção para a relação íntima entre o *Qualis* e a avaliação da pós-graduação e coloca que “atribuir ao *Qualis* a responsabilidade de um eventual conceito baixo recebido pelo programa é deveras simplista e pode, na realidade, estar camuflando os reais problemas que mais adiante poderão resultar, isso sim, na sua falência” (TANI, 2007, p.12). Mas para identificarmos quais problemas Tani refere-se, vemos a necessidade de tecer algumas explicações sobre o *Qualis*.

O *Qualis* é um sistema de classificação utilizado para avaliação dos periódicos científicos nos quais os artigos são publicados. Este sistema realiza a estratificação da qualidade da produção intelectual (TANI, 2007; CAPES, 2008a).

Assim, por meio das informações disponibilizadas no *Qualis*, é divulgada uma lista com a classificação dos periódicos usados pelos programas de pós-graduação a fim de propagar sua produção. Porém, o *Qualis* pode ser utilizado para a avaliação da produção de conhecimento dos programas de pós-graduação e também da produção intelectual individual, de um departamento ou de uma instituição. Em outras palavras, atualmente o *Qualis* é o instrumento usado para avaliação da produção científica nacional especificamente no formato de artigos (TANI, 2007).

A posição que os periódicos ocupam na classificação do *Qualis* depende do fator de impacto e de um sistema de indexação, ou de bases indexadoras. A indexação do periódico é uma das maneiras de avaliar o seu grau de reconhecimento, que é obtido pela melhora da qualidade. Os indexadores também se organizam desde os menos aos mais qualificados devido à análise rigorosa e do envolvimento da base de dados. Os periódicos procurarão indexadores mais qualificados e os pesquisadores buscarão publicar seus artigos em periódicos melhor indexados. Assim, o trabalho que se submete à crítica de uma comunidade mais ampla, ou seja, artigos submetidos a periódicos indexados em bases internacionais, “tem maiores probabilidades de possuir melhor qualidade do que aquele que se submete à avaliação de uma comunidade mais restrita, por exemplo, local ou regional” (TANI, 2007, p.13).

Outro ponto importante é a acessibilidade aos periódicos das bases indexadoras, pois aquelas que são reconhecidas no meio acadêmico-científico possibilitam a “democratização do acesso à produção científica da área e visibilidade na comunidade acadêmica” (CAPES, 2009d, p.1).

Uma base indexadora pode ser entendida como um acervo de periódicos. Bases com alto grau de reconhecimento, geralmente as bases internacionais, empregam indicadores bibliométricos baseados em citação para classificar um periódico. O *Institute for Scientific Information* (ISI), criado por Eugene Garfield em 1958, reúne as bases de indexação mais conhecidas internacionalmente, como a Science Citation Index (SCI) e a Social Sciences Citation Index (SSCI), reunidas na Web of Science, do ISI (MUGNAINI, 2006). A classificação das revistas que compõem essas bases é realizada pelo *Journal of Citation Report* (JCR), criada em 1975, que oferece recursos para a avaliação dos

periódicos, “estabelecendo-se como parâmetro de classificação um índice de impacto definido pela área” (TANI, 2007 p.13).

O fator de impacto “j” é definido matematicamente, num período de dois anos, a partir da divisão entre número de vezes que os artigos das revistas são citados em um período e o número total de artigos publicados pela revista no próprio período. O fator de impacto “j” poderá delimitar ao pesquisador, qual periódico ele pode publicar seus trabalhos (VILHENA; CRESTANA, p. 20).

Além do fator de impacto “j”, o índice “h” também utiliza a citação para mostrar a frequência de citação dos artigos de um autor (HIRSCH, 2005). O cálculo para o índice “h” consiste em ordenar em duas colunas, a posição e o número de citações dos artigos. Na primeira coluna são organizados os artigos, em ordem ascendente. Na segunda coluna, o número de citações de cada artigo, mas em ordem descendente. Quando os valores de ambas se cruzam, é obtido o índice “h”. Este cálculo pode ser reduzido a uma equação matemática, e inserido em softwares, o que possibilita que o índice “h” seja calculado automaticamente em bases de dados, como Web of Science e Scopus, que já adotaram este mecanismo. Este índice considera a produção científica de vários anos, permite a comparação das carreiras acadêmicas de pesquisadores de idades distintas, e também é preditivo. Por outro lado, ele desconsidera o número total de publicações do autor, número total de citações do autor e número de autores por trabalho, além de auto-citações e fator de impacto dos periódicos dos artigos publicados (FAUSTO; COSTA, 200?).

Como podemos notar, tanto o fator de impacto “j” quanto o índice “h” são baseados em citação. Segundo Macias-Chapula (1998), no meio acadêmico-científico é comum a atribuição de créditos e reconhecimento para trabalhos que contribuem para o desenvolvimento de ideias em diferentes áreas e um dos meios utilizados é a citação. Mas, para Lovisolo (2007), nos últimos anos, com a criação dos índices e fatores de impacto, a simples menção a uma possível contribuição de um artigo acabou virando um verdadeiro comércio de citações, pois:

A avaliação dos periódicos, sua classificação hierarquizada, passou a depender, sobretudo, dos processos de indexação realizados por empresas especializadas que estimam o impacto do artigo publicado. Os periódicos devem, por regra geral, pagar às empresas ‘indexadoras’ por seus serviços. Um periódico para ser indexado

depende, então, de capital inicial para entrar no sistema, além de cumprir com critérios editoriais de avaliação dos artigos candidatos e, em certos casos, até de formatação (LOVISOLO, 2007, p.27).

Macias-Chapula (1998) mencionou os grupos envolvidos com este “mercado”, com denominações que o caracterizam como tal. Os Controladores de Qualidade, responsáveis pela manutenção do que é considerado qualidade pela comunidade científica, que são os editores e revisores dos periódicos e os membros do conselho editorial. O segundo grupo é composto pelos Educadores, ou seja, pelos docentes e orientadores. Os consumidores formam outro grupo que são os leitores e membros da comunidade científica e o último grupo é constituído pelos Produtores, que estão envolvidos diretamente com o processo de produção de conhecimento científico.

O sistema de citações apresenta limitações que precisam ser analisadas com cautela. Um dos problemas é com relação à dificuldade em calcular a produção científica de um país utilizando este sistema, pois não é comum as bases de dados incluírem livros, capítulos de livros, entre outros tipos de produção que são tão importantes quanto os artigos. As bases de indexação somente trabalham com artigo, até porque o tempo para elaboração e disseminação é bem menor do que o necessário para produzir um livro, além do que o artigo possibilita disseminar conhecimentos para um maior número de leitores. Outras limitações podem ser mencionadas, como as citações tendenciosas, a autocitação e a citação de autores da moda. Este fato pode mostrar que a prática da citação é influenciada por fatores externos, regida por normas que precisam ser melhor investigadas. Assim, o “que os sociólogos reivindicam é um completo entendimento desse fenômeno, uma vez que os autores não citam da mesma forma” (MACIAS-CHAPULA, 1998, p.138).

Os fatores externos mencionados por Macias-Chapula (1998) podem ser compreendidos pela ideia de *mainstream* que se faz presente no contexto da produção de conhecimento científico. O *mainstream* significa tendência dominante, ou corrente principal do meio científico, que pode influenciar os autores a publicarem e citarem dentro desta tendência. Assim, os periódicos de maior prestígio, geralmente os internacionais, se enquadram no *mainstream*, logo os autores, para conseguirem publicação nestas revistas, buscam citar artigos destas revistas, não porque contribuem para discussão sobre o tema pesquisado, mas porque pode

passar uma falsa ideia de contribuição destes artigos para a construção do seu próprio:

Isto é, cite e recite um autor famoso e seus colaboradores – quanto puder sem cair no ridículo –, realize a mesma pesquisa com pequenas mudanças e chegue a resultados compatíveis com os seus que meio caminho de publicação em periódico indexado e de alto impacto estará percorrido. Podemos, portanto, jogar fora a originalidade para apostarmos na publicação quase garantida (LOVISOLO, 2007, p.31).

Se o fator de impacto é calculado com base no maior número de citações de um artigo, como dizer se realmente aquele artigo apresenta algum impacto para reflexões sobre um determinado assunto, uma vez que não há como identificar os diversos motivos que levam as pessoas a citarem determinado autor.

O que podemos apreender é que no espaço de relações objetivas entre indivíduos, grupos ou instituições, cada qual defendendo seus interesses, e na busca pelo reconhecimento e prestígio no contexto acadêmico-científico, acabam orientando suas práticas investigativas pelo *mainstream*, ou seja, “os pesquisadores ou as pesquisas dominantes definem o que é, num dado momento do tempo, o conjunto de objetos importantes, isto é, o conjunto das questões que importam para os pesquisadores” (BOURDIEU, 2004, p.24-25). O mercado da citação, como Macias-Chapula (1998) colocou, nada mais é do que um espaço social que propicia a entrada no restrito grupo dos pesquisadores que possuem reconhecimento neste contexto, as pessoas se sujeitam ao uso destas pesquisas dominantes, com suas teorias e metodologias, e inevitavelmente acabam citando-as. Com isso, os novatos no contexto da produção de conhecimento podem garantir certa facilidade para a entrada no campo científico. E conforme o acúmulo das propriedades, aqui entendido como a quantificação de artigos publicados em periódicos com fator de impacto, pode vir a pertencer ao seletivo grupo de pessoas que detém reconhecimento social no campo científico e possivelmente apresenta maiores chances de captar recursos financeiros para os programas de pós-graduação.

Nesse sentido, muitas pessoas acreditam que a inserção de revistas em algumas bases consideradas de maior prestígio representa um indicativo de qualidade do artigo publicado, tornando a competição entre autores, editores e instituições financiadoras de pesquisa mais acirrada (COIMBRA JR, 1999, p.884).

A capacidade de contribuição da produção acadêmica para o que se supõe ser o avanço do conhecimento implica considerá-la como uma propriedade no qual apresenta um valor de troca sutil, supondo que em todo espaço social existem as trocas simbólicas. Esses elementos são essenciais para manutenção do campo acadêmico-científico, uma vez que mantém os agentes ativos com certa influência (ou poder) no grupo ao qual pertencem “no território de interações cooperativas e competitivas da comunidade científica em que atua” (CASTIEL; SANZ-VALERO, 2007, p.3045). Sobre a produção desenfreada de conhecimento, especificamente sob a forma de artigos, e objetivando a manutenção de posições no campo e a aquisição de poder no campo científico, Botomé e Kubo (2002, p.102) discorreram sobre o artigo acadêmico como:

[...] *bijouterias acadêmicas, conceitos fetiche* [...] Pode haver um risco de dispersão de atenção, esforços e atividades em torno de rituais que podem ser apenas “peruagem acadêmica”, enfatizando critérios meritocráticos, modismos circunstanciais, de situações ocasionais ou temporárias e exigências da burocracia governamental ou institucional sem orientar-se pelo que efetivamente possa garantir um desenvolvimento científico, tecnológico e de ensino de nível superior nas instituições e para a sociedade (BOTOMÉ; KUBO, 2002, p.102, grifo dos autores).

Grupos que estão no topo da hierarquia burocrática científica só conseguem impor uma visão legítima de ciência com a obtenção de financiamentos e de instrumentos de pesquisa. Unidos de créditos, estabelecem uma metodologia universal representada por investigações com grandes amostras e formalização de resultados, instaurando assim um padrão de prática científica, “favorável às suas capacidades intelectuais e institucionais” (BOURDIEU, 1983b, p.124).

A demonstração da comunidade científica pela preocupação com a produção desenfreada de artigos científicos pode ter origem no modo de distribuição dos recursos financeiros direcionados para pesquisa. Um dos requisitos para submeter projetos de pesquisa aos financiamentos é “a demonstração de produtividade dos grupos de pesquisa” (CASTIEL; SANZ-VALERO, 2007, p.3042), o que desencadeia uma competição acirrada pela busca de ocupação nos periódicos científicos. Essa procura pelo reconhecimento para se consolidarem como profissionais “de destaque” em seus campos de atuação está imbricada na pós-

graduação, uma vez que a “publicação em periódicos qualificados passou a ser o principal eixo de avaliação dos programas” (LOVISOLO, 2007, p.26).

Assim, a produção científica se caracteriza como uma produção ideológica, sendo que sua “indiscutível eficácia instrumental pode mascarar o funcionamento ideológico da ciência que também é uma atividade situada socialmente” (CASTIEL; SANZ-VALERO, 2007, p.3048).

A proliferação de artigos científicos, que acontece de forma acelerada e em grande quantidade, coloca em questionamento o processo de construção do conhecimento. Lovisolo (2007) mencionou que a atividade da pesquisa científica envolve atitudes de cooperação e reciprocidade, como a cooperação entre pesquisadores e grupos de pesquisa na produção de conhecimento, o que levaria a outra atitude: a reciprocidade, com dois sentidos. O primeiro é que a participação de um pesquisador como colaborador em um estudo pode facilitar a criação de vínculos sociais que possibilitariam futuramente acertar parcerias e contar com colaboradores em sua própria pesquisa. O outro sentido da reciprocidade é a troca de assinaturas: “é dando que se recebe [...] você assina comigo e eu assino contigo” (LOVISOLO, 2007, p.31). A famosa troca de gentilezas em benefício próprio.

Além destas, outras ações são utilizadas para aumentar a quantidade da produção científica. Castiel e Sanz-Valero (2007, p.3042) mencionaram alguns meios de proliferação da literatura científica produzida, como a pesquisa que origina unidades menores publicáveis em diversas revistas científicas, no qual um mesmo assunto é publicado, sendo que as diferenças entre esses artigos são pequenas mudanças. Isso pode ser notado no modo como teses e dissertações se transformam em fragmentos (artigos) de pesquisa, transformando-se assim em produto de troca simbólica, no qual o acúmulo deste tipo de objeto simbólico, independente do tipo de estudo e da sua possível contribuição (ou não) possibilita a conquista de reconhecimento e *status*. Logo:

É cabível encarar um artigo científico sob a ótica sociológica da dinâmica das comunidades científicas - como resultado de uma linha de investigação que ao lado de sua produção científica também gera capitais simbólicos [...] um artigo pode assumir determinados traços como se fossem mercadorias que estarão disponibilizadas em revistas científicas (CASTIEL; SANZ-VALERO, 2007, p.3044).

Essa produção de pesquisa sob a ótica da fragmentação é resultado dos processos de estruturação do campo científico ocorridos séculos atrás. Nesse sentido, expor, de modo breve, a origem da ciência como atividade produzida socialmente pode facilitar a compreensão da lógica atual do campo científico e, conseqüentemente, do campo da pós-graduação.

A ideia de *rigor científico*, originada, no século XVI, surge com tentativas de sistematização do conhecimento, o que se diferenciaria de outros tipos de conhecimentos existentes. A ideia ficou conhecida como *sciencia*, que significa em latim, “saber”. O conhecimento científico foi então considerado mais rigoroso e confiável pelo modo como era produzido, pois enfatizava a produção de conhecimento com enfoque sistemático, objetivo e livre de valores, e analisava a realidade social por meio de estratégias metodológicas que buscavam:

[...] a objetividade através de uma lógica formal com neutralidade no processo de investigação; a realidade é exterior ao indivíduo e a apreensão dos fenômenos é feita de forma fragmentada (MARTINELLI, 1999, p.32)

A fragmentação a qual Martinelli (1999) referiu-se é representada pela ideia de que o processo de investigação científica do fenômeno é melhor entendido se for estudada em partes. Lewontin (2001) mencionou que existe a crença de que o mundo é melhor compreendido se for estudado em partes e que cada fragmento possui suas propriedades e quando combinadas formam coisas maiores. Este tipo de pensamento ficou conhecido como *reduccionismo*, e a sociedade, por exemplo, foi interpretada como sendo a manifestação das propriedades dos seres humanos, mas compreendida de modo individual, ou seja, as “propriedades individuais internas são as causas e as propriedades do social como um todo são os efeitos dessas causas” (LEWONTIN, 2001, p.118).

As ciências naturais se apropriaram deste modo de fazer pesquisa, e os pesquisadores não compreendiam de maneira ampliada e aprofundada o fenômeno, tornando-se especialistas somente em um determinado elemento dos muitos que compõem o fenômeno investigado. Este modo de organizar, fragmentar o conhecimento, também foi chamado de *positivismo*, pois acreditava-se que com o estudo minucioso da parte era possível conhecer profundamente as propriedades do

fragmento, sendo extremamente importante para compreender o todo (LEWONTIN, 2001).

As ciências sociais começaram a aparecer no século XVIII, período no qual a visão individualista do mundo era reflexo das revoluções sociais, especificamente a burguesa, que considerava o indivíduo como sendo o centro de todas as coisas (LEWONTIN, 2001, p.118). Neste século começaram a emergir discussões sobre as necessidades de um saber social, associadas às reivindicações metodológicas, que permitiam que as “informações dadas previamente sejam passíveis de serem verificadas, refutadas ou discutidas em relação ao mundo empírico” (POUPART et al., 2008, p.47). Os cientistas sociais queriam que os estudos apresentassem características qualitativas e que os resultados poderiam facilitar a compreensão da complexidade do fenômeno investigado:

Quando nos libertamos das inclinações ideológicas do atomismo e do reducionismo e olhamos diretamente para as atuais relações entre organismos e o mundo ao redor deles, encontramos um conjunto de relações muito mais rico, relações estas que apresentam consequências sociais e políticas (LEWONTIN, 2001, p.119).

Foi neste sentido que os cientistas sociais começaram a buscar outras estratégias e pesquisas que iam além do olhar das ciências naturais. Mesmo com esta reivindicação por um olhar qualitativo nas pesquisas, não existia uma metodologia “pronta” para uso nas ciências sociais que poderia compor uma pesquisa, dando um caráter inteiramente qualitativo. Não possuindo uma metodologia própria, muitos cientistas sociais não mediram esforços para desenvolver uma metodologia adequada para que seus estudos fossem considerados inteiramente qualitativos, tanto no aporte teórico quanto no encaminhamento metodológico.

Preferiram “encurtar o caminho”, utilizando a metodologia quantitativa em pesquisas sociais, prática que também foi motivada pela procura do mesmo reconhecimento e prestígio que os investigadores das ciências naturais conseguiam com seus estudos quantitativos. Assim, o interesse que os pesquisadores das “ciências sociais tem pelas ciências da natureza não poderia ser compreendido de outro modo: é a definição dos princípios de avaliação de sua

própria prática que está em jogo na pretensão de impor [...] a definição legítima da forma mais legítima de ciência – a ciência da natureza” (BOURDIEU, 1983b).

Grupos de pesquisadores das ciências sociais buscavam, em seus estudos, a mesma objetividade e neutralidade das investigações positivistas. Eles acreditavam que, ao utilizarem a metodologia quantitativa em pesquisas que diziam ser qualitativas, estariam demonstrando certo *rigor* na condução da pesquisa nas ciências sociais. Estes estudos realizados acompanhavam a tendência dominante que se fazia presente na atividade científica das ciências naturais, que tinham todo o prestígio e reconhecimento no campo científico, e esta “busca de afirmação conduziu a algumas distorções e falsos dilemas entre o quantitativo e o qualitativo” (MARTINELLI, 1999, p.32).

O termo *qualitativo* pode ser apreendido como uma compreensão de *processos* e *significados* do objeto de investigação que não podem ser relatados com medidas de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Pesquisas que adotam um direcionamento qualitativo demonstram uma preocupação com o processo dinâmico do contexto social a ser investigado, uma vez que os “pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação” (DENZIN; LINCON, 2006, p.23).

Em outras palavras, a pesquisa qualitativa direcionou suas ações de investigação para entender como a realidade de um determinado contexto é construída com acontecimentos que envolvem relações sociais, sendo estas situações impregnadas de regras objetivas que direcionam práticas e ações carregadas de *significados* e *intenções* dos indivíduos envolvidos. Podemos pensar que as trocas simbólicas existentes entre os sujeitos estão repletas de valores que orientam as ações das pessoas, logo as questões de caráter qualitativo enfatizam a maneira como a experiência social é construída e como adquire determinados significados e valores.

Assim, apenas o “olhar de fora” do pesquisador sobre o objeto de investigação não é suficiente para interpretá-lo. É preciso buscar o ponto de vista de quem está inserido no contexto e participa constantemente do processo dinâmico de construção da realidade social e este processo leva tempo para a sua realização.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa difere dos estudos quantitativos, que “ênfatizam o ato de medir e de analisar as relações causais entre as variáveis, e não processos. Aqueles que propõem esses estudos alegam que seu trabalho é feito a partir de um esquema livre de valores” (DENZIN; LINCON, 2006, p.23). Além do que, os pesquisadores quantitativos defendem que o tipo de investigação que realizam possui certo *rigor científico* por acreditarem que a condução de seus estudos é realizada com controle de variáveis, o que supostamente resultaria na exatidão dos resultados apresentados, sendo possível sua generalização, e os métodos de coleta e análise de dados são relativamente processados em um tempo bem inferior quando comparados com as pesquisas qualitativas.

Na lógica do campo científico, o objeto de interesse que acabou predominando foi o tipo de pesquisa produzido com o emprego da abordagem quantitativa e publicado no formato de artigos, característica das ciências naturais. Ao levar um menor tempo para a sua produção e publicação, os cientistas conseguem acumular este tipo de capital científico com maior rapidez, o que lhes garante prestígio e reconhecimento. É esta estratégia que define a estrutura social do campo científico: os agentes que compõem o grupo das ciências naturais ocupam as posições superiores porque possuem grande quantidade de capital científico acumulado, o que lhes garante condições (e poder) de definir as regras que regem a lógica do campo. Conseqüentemente, eles estabelecem critérios de avaliação do que é produzido no campo científico, valorizando o tipo de pesquisa que os mantém na posição superior da estrutura social científica (BOURDIEU, 2004; 1983b).

Devido ao tempo prolongado que os indivíduos dedicam para entrar no jogo e acumularem um determinado tipo de capital para chegarem ao grupo que detém a autoridade de estabelecer as regras, as estratégias destes agentes acabam sendo direcionadas para a conservação da estrutura, pois “quanto mais as pessoas ocupam uma posição favorecida na estrutura, mais elas tendem a conservar ao mesmo tempo a estrutura e a sua posição” (BOURDIEU, 2004, p.29). Assim, usufruem do poder simbólico conquistado, mantendo definida a estrutura das regras objetivas e os mecanismos de funcionamento que os mantêm em suas posições dominantes.

Neste sentido, podemos entender que, o que orienta “as intervenções científicas, os lugares de publicação, os temas que escolhemos, os objetos pelos quais nos interessamos etc. é a estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes que são [...] os princípios do campo” (BOURDIEU, 2004, p.23). O sistema de avaliação internacional da produção de conhecimento científico representa esta estrutura de relações objetivas, pois define qual o tipo de produção é reconhecida simbolicamente. Assim, o campo da pós-graduação ao interagir com o campo científico, incorporou estes princípios e se estruturou de modo a facilitar a produção do tipo de pesquisa valorizada no campo científico.

Em resumo, podemos notar que os critérios que compõem os sistemas de avaliação da pós-graduação no Brasil (Ficha de Avaliação) e a elaboração do *Qualis*, para avaliação da produção científica nacional e dos programas é no sentido de estimular o país a criar condições de competitividade internacional no campo da produção de conhecimento. Entretanto, ao alavancar a produção de conhecimento, implicações foram aparecendo no modo como este processo vem ocorrendo e “[.] esbarramos em dificuldades produzidas pelo entendimento do que é pesquisa científica, e também, nas características da lógica com a qual opera tradicionalmente a ciência” (BRACHT, 2007, p.4).

O ensino superior, especificamente os programas de mestrado e doutorado podem ter priorizado a formação de pesquisadores, com uma pequena atenção direcionada à preparação para a carreira de ensino (DePAUW, 2009, p.54). Atualmente, a pós-graduação *stricto-sensu* apresenta como uma de suas atividades a produção de conhecimento, mas é preciso refletir sobre o modo como este conhecimento é construído, pois:

Trata-se de produzir o conhecimento importante e necessário para a sociedade viver melhor seja esse conhecimento científico, artístico ou filosófico, em todas as áreas ou em relação a todos os fenômenos que ocorram na sociedade seja com qual metodologia for apropriada ou necessária para conhecer apropriadamente o fenômeno de interesse (BOTOMÉ; KUBO, 2002, p.94).

Demo (1987) colocou que a ciência segue a direção da qualidade formal, e que a excelência científica pode ser entendida como uma aproximação da perfeição metodológica, por meio do domínio de instrumentos teóricos e experimentais, alcançando assim uma sofisticação formal, mas que, apesar “de tudo

isto, pode ser uma tese socialmente irrelevante, de tal sorte que, se não tivesse sido escrita, nenhuma falta faria à sociedade” (DEMO, 1987, p.18).

DePauw (2009, p.53) menciona que o avanço da pesquisa requer um compromisso institucional por parte das faculdades e universidades com a busca pela ética e pelas expectativas de profissionalismo entre docentes, estudantes, funcionários e administradores. A diversidade de questões éticas que precisam ser analisadas criticamente perpassa assuntos como plágio, falsificação de dados, conflitos de interesses sobre ganhos de credenciais, entre outros. A autora coloca que o plágio é, das violações éticas, a mais comum, sendo realizada por indivíduos de todos os contextos acadêmicos (graduandos, pós-graduandos, docentes, administradores, entre outros). Como exemplo, ela fez referência ao estudo de Martinson, Anderson, e De Vries (2005) no qual identificaram que entre 3.247 cientistas, 1,5% admitiram ter utilizado recursos como falsificação ou plágio e 33% assumiram já ter adotado um mau comportamento profissional.

Esta “culture of cheating”, como foi chamada por Callahan (2004, citado por DePauw, 2009, p.53), mostra que a configuração do atual campo da pós-graduação pode levar os indivíduos a realizar ações que, nem sempre, condiz com a responsabilidade destas instituições com a sociedade.

Nesse sentido, o entendimento do modo como ocorre a produção de conhecimento no contexto da pós-graduação não depende somente da compreensão das normas institucionais, depende também da compreensão de elementos que influenciam “no processo de tomada de decisão dos indivíduos que conduzem pesquisas” (DePAUW, p.54, 2009).

Ações que são consideradas como condutas inadequadas e que devem ser evitadas no processo de elaboração de um estudo científico podem se resumir em uma lista de exemplos de violação da ética profissional que inclui a falsificação ou fabricação de dados, plágio, ignorar as normas para utilização de pessoas ou animais, relacionamento com indivíduos (estudantes, participantes da pesquisa, clientes) que podem ser questionáveis, uso não-autorizado de informação confidencial, falha na apresentação dos dados que contradiz com o que foi apresentado como projeto de pesquisa, mudar o projeto, a metodologia e os resultados em resposta à pressão de fundos de financiamento, divulgação de um mesmo dado em duas ou mais publicações, co-autoria presenteada, ocultação de

detalhes da metodologia ou dos resultados e ignorar observações ou dados que foram considerados como imprecisos (INZANA, 2007, apud DePAUW, 2009, p.55).

Em resumo, toda esta contextualização mostra o quanto à produção de conhecimento científico está afastado das justificativas de contribuição da ciência para o desenvolvimento econômico, social, cultural, entre tantos outros, pois são ignorados pelos produtores de conhecimento científico, uma vez que existe “pesquisa deste tipo em muitas universidades e muitos centros, onde os professores se consideram pesquisadores. Nelas, a atividade da pesquisa passa a ser prioritária e a atividade de ensino passa a ser vista como um aspecto secundário ou derivado” (SCHWARTZMAN, 2005 p.1).

Apesar da complexidade existente na análise contextual da produção de conhecimento e das relações de poder no campo da pós-graduação, é importante ampliar as discussões sobre o espaço acadêmico-científico do campo da pós-graduação, no que se refere à orientação e a atuação direcionada para objetivos significativos para a sociedade. Neste sentido é preciso orientar a preparação de recursos humanos para o ensino superior e a produção de conhecimento científico visando um acompanhamento e reflexão das mudanças que ocorrem no contexto social:

A familiaridade com o corpo de conhecimentos e a capacidade de acompanhar e antever suas transformações são condições necessárias para o exercício competente do magistério superior. Cabe ao docente do ensino superior estar atento a inovações e aperfeiçoamentos nas fronteiras do conhecimento, sem os quais não possibilitará a formação de recursos humanos com competência para acompanhar as demandas da sociedade (KOKUBUN, 2003, p.12).

Logo podemos deduzir que os indivíduos se adaptam às regras do jogo para garantir a entrada e a permanência no campo científico. Assim, o que está em jogo no campo da pós-graduação é a disputa pelo monopólio da autoridade científica.

2.3 A PÓS-GRADUAÇÃO E SUA INSERÇÃO NO CAMPO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Um dos meios utilizados para observar quais programas de pós-graduação possui nível de excelência é pela classificação mundial das

universidades. Os programas de pós-graduação têm como uma de suas funções a produção de conhecimento, e muitos destes programas estão vinculados às universidades. Um dos critérios avaliados é a produção científica. Assim, podemos colocar que a posição ocupada pela universidade depende, em grande parte, da produção dos programas de pós-graduação.

A agência de notícias da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP, 2009) divulgou em 2009 os resultados de outras classificações internacionais relacionadas às universidades. A USP foi eleita a 38º melhor universidade do mundo dentre as 100 melhores colocadas na classificação do *Webometrics Ranking Web of World Universities*, sendo que as 21 primeiras posições foram ocupadas por universidades norte-americanas. Na avaliação foram incluídos indicadores de pesquisa, além de critérios de qualidade de estudantes e docentes, visibilidade e o desempenho global da instituição. Na classificação do *Performance Ranking of Scientific Paper for World Universities*, do Higher Education Evaluation & Accreditation Council of Taiwan, que avalia a pesquisa desenvolvida, considerando critérios de produtividade, impacto e excelência na investigação científica e a USP ficou no 78º lugar (FAPESP, 2009).

Outros estudos também realizam este tipo de classificação, como o *Sanghai Jiao Tong University Study* (SJTU Study) e o *Times Higher Education Supplement* (THES), citados por William e Van Dike (2007, p.821). A Sanghai Jiao Tong University desenvolve um estudo que classifica as 500 melhores universidades, chamado de SJTU Study - *Academy Ranking of World Universities*. A metodologia é baseada na avaliação de variáveis como a qualidade do ensino, qualidade do quadro docente, e principalmente a produção científica (prêmios Nobel, citações, produção científica em anos) entre outros (SJTU, 2008). Dentre as 500, as 18 primeiras universidades são norte-americanas e somente seis universidades brasileiras apareceram no estudo (Quadro 1):

Ranking mundial	Universidade
101-151*	Universidade de São Paulo
101-151	Universidade Estadual de Campinas
303-401	Universidade Federal de Minas Gerais
303-401	Universidade Federal do Rio de Janeiro
402-503	Universidade Estadual Paulista
402-503	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Quadro 1 – As seis universidades brasileiras no ranking do SJTU Study (2008).
* a partir da posição 100, a classificação mostra a posição entre duas outras posições. Por exemplo, a USP ficou entre 101 e 151.

Outro estudo, o *Times Higher Education Supplement* (THES), divulga anualmente o ranking mundial das 200 universidades (THES, 2008) realizando um levantamento dos dados da instituição de ensino superior por meio do *Research Assessment Exercise* (RAE, 2007), um sistema de coleta de dados que permite a avaliação com base em critérios relacionado à produção científica, (estudantes e docentes), citação, renda externa para pesquisa, ambiente disponível, grupo de pesquisas, entre outros. Além destes, a opinião dos pares também é considerada na avaliação do THES, assim como a preparação de estudantes, qualidade dos professores e a internacionalização dos discentes e docentes (RAE, 2008). Das universidades brasileiras, somente a USP aparece no ranking: em 2007, ocupava a posição 175, e em 2008 subiu na classificação para 196. No entanto, das 20 primeiras universidades melhor ranqueadas, 13 estão localizadas nos Estados Unidos.

Quando analisamos a posição das universidades brasileiras podemos perceber que os dois estudos apresentam limitações, uma vez que, com relação à produção científica, só consideram a publicação de artigos em língua inglesa. Com isso, o que foi publicado nacionalmente não entra na avaliação. Prova disso é que “boa parte da produção científica brasileira é produzida em português (principalmente nas áreas de Ciências Humanas e de Ciências Sociais Aplicadas) e não computada pelas estatísticas internacionais” (STEINER, 2005, p.356).

Williams e Dyke (2007) apontaram que o SJTU Study e o THES excluem outros tipos de publicação, restringindo somente a periódicos. Na tentativa de realizar uma avaliação mais adequada à realidade da Austrália, os autores realizaram um estudo, com base na avaliação do SJTU Study e o THES, mas adaptados à realidade australiana. Foram incluídos nesta avaliação a opinião dos pares, por meio da lista australiana dos melhores pesquisadores e os dados sobre a produção de livros e artigos, obtida no Department of Education, Science and Training - DEST (WILLIAMS; DYKE, 2007, p.825).

Como foi apontado nos dois estudos sobre o ranking mundial das universidades, o livro não é considerado na avaliação da produção intelectual. Entretanto, o livro serve para veiculação de “novas idéias, de novos paradigmas e teorias que dão sustentação a muitas linhas de pesquisa” (CARVALHO; MANOEL, 2007, p.70). Assim, este tipo de publicação precisa também ser reconhecido como um indicador pertinente da produção intelectual.

Podemos perceber que a avaliação dos estudos da classificação mundial das universidades também segue a lógica do contexto científico, que exerce forte pressão nos critérios de avaliação destas instituições, priorizando o tipo de pesquisa produzido pelos grupos dominantes no campo científico. As instituições universitárias obtêm destaque nestes rankings por meio da produção científica dos programas de pós-graduação.

A configuração atual da pós-graduação *stricto-sensu*, vinculada às instituições de ensino superior no país, “parece ser muito mais um aglomerado de interesses em competição, sem um horizonte ou objetivo em comum” (BOTOMÉ; KUBO, 2002, p.83), no qual o interesse perpassa temas de pesquisa que, por meio do acúmulo da produção de conhecimento, possibilitam garantir certo prestígio no campo científico.

Estes princípios podem condicionar o comportamento dos pesquisadores, por exemplo, para conquistarem prestígio acadêmico por meio de publicações internacionais, alguns direcionam suas pesquisas para problemas de interesse de outros países, e assim constituem um grupo, atentos aos problemas mundiais, ou “problemas da moda”, mas esquecem dos problemas que são mais relevantes para o próprio país. O corporativismo presente nas universidades transforma a organização social acadêmica em um aglomerado de pessoas isoladas

em interesses locais, particulares e específicos, e conseqüentemente as mudanças que as instituições de ensino superior têm tentado realizar são direcionadas:

[...] mais para sobreviver como indivíduos ou como corporação do que para construir um efetivo desenvolvimento sustentado, com possibilidades de futuro para todos, não apenas de um presente fortemente lucrativo - [...] politicamente - a curto prazo para si ou para própria corporação e lesivo para a sociedade (BOTOMÉ e KUBO, 2002, p.83)

A busca por prestígio no campo científico orientou as estratégias de produção de conhecimento de programas de pós-graduação no Brasil e em outros países. Na hierarquia educacional, os programas de mestrado e doutorado ocupam o topo, fazendo com que as instituições responsáveis pela avaliação dos programas de pós-graduação direcionem esforços para garantir a qualidade destes cursos e contribuindo para o reconhecimento internacional das instituições universitárias no qual estão vinculados.

Voltando à análise da pós-graduação no Brasil, os dados destes rankings podem servir para identificar o nível de competitividade dos programas de pós-graduação brasileiros seguindo a lógica do campo científico, uma vez que, inseridas dentro das instituições universitárias, é a pós-graduação *stricto-sensu* que tem relação direta com a produção de conhecimento científico. Assim, quanto melhor for a posição da universidade, maior será a visibilidade internacional da instituição universitária e dos cursos de pós-graduação a ela vinculados.

Ao mapear o contexto da pós-graduação de maneira geral e seu sistema de avaliação, foi possível identificar a forte influência que o campo científico exerceu no processo de constituição do campo da pós-graduação,

A seguir, procuraremos expor como essas mediações entre o campo da pós-graduação e o campo científico influenciaram na formação de recursos humanos nos programas de pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física.

2.4 A FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO-SENSU* EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física começou a ser implantada no país na década de 1970, primeiramente com o retorno de professores mestres e, em seguida, com doutores, que buscaram a titulação fora do país, e ao retornarem, auxiliaram na elaboração de uma política para cursos de mestrado na área de Educação Física. O estímulo para criação destes cursos partiu da preocupação, no início da década, com a inexistência de pesquisa na área, e por isso foram criados os Planos Nacionais de Educação Física e Desportos, que apresentavam orientações para a implantação de programas direcionados à produção de conhecimento científico nas principais faculdades de Educação Física do Brasil (VERENGUER; DE SANTO, 1991).

Em 1977, foi criado o primeiro curso de pós-graduação em Educação Física na Universidade de São Paulo (USP). Nos anos seguintes, vieram os cursos de mestrado em Ciência do Movimento, na Universidade Federal de Santa Maria (RS); mestrado em Didática da Educação Física e Bases Biomédicas da Educação Física, criado em 1980; em 1984, mestrado em Pedagogia do Movimento e Administração de Educação Física da Universidade Gama Filho; e pela Universidade Estadual de Campinas o mestrado em Educação Física em 1988. O doutorado tem sua história mais recente, com a implantação, na USP, do primeiro programa de doutorado em Biodinâmica do Movimento Humano, em 1990 (VERENGUER; DE SANTO, 1991).

Verenguer e De Santo (1991) já indicavam a necessidade em analisar como se desenrolava a relação entre formação de recursos humanos e pesquisa nos cursos de mestrado e doutorado em Educação Física, apresentando elementos para reflexão do estágio no qual se encontrava os programas *stricto-sensu* na área. Os autores mencionaram que, na década de 90, a pós-graduação em Educação Física ainda era direcionada para a formação de recursos humanos, contradizendo o Plano Nacional de Pós-Graduação vigente na época, o III PNPG, que orientava as atividades para a pesquisa, pois visava o fortalecimento da competência científica nacional. Como a pós-graduação em Educação Física era

recente e, ainda, priorizava a capacitação do quadro docente existente, as exigências para o ingresso de candidatos nos programas de mestrado e doutorado era o vínculo com alguma instituição de ensino superior. Assim, os autores colocaram que, nesta época:

[...] pode-se afirmar que a Educação Física [estaria] em descompasso com as diretrizes que norteiam o cotidiano das outras áreas do conhecimento no que tange à Pós-graduação e pesquisa, uma vez que a mesma ainda se inspira nas diretrizes do I Plano Nacional de Pós-graduação (VERENGUER; DE SANTO, 1991, p.59, termo acrescido).

Os autores já chamavam a atenção para a importância da formação de recursos humanos para a pesquisa, pois ainda existia uma falta de tradição acadêmica e conseqüentemente ainda não existia uma tradição na produção de conhecimento, o que mostrava o desnível entre a Educação Física e outras áreas de conhecimento já consolidadas no contexto acadêmico e científico. Assim, os autores colocaram que “é legítimo reconhecer que os Programas de Pós-graduação devam ser estruturados para viabilizar o processo de desenvolvimento da mesma” (VERENGUER; DE SANTO, 1991, p.63).

Segundo Kokubun (2003), as práticas de investigação científica são essenciais para o sistema de pós-graduação, uma vez que os programas *stricto-sensu* em Educação Física têm como função a capacitação de “recursos humanos qualificados para a produção de conhecimentos relevantes e inovadores para o desenvolvimento da área” (p.11). Na tentativa de solucionar a dissonância existente entre a pós-graduação em Educação Física, visando o seu enquadramento nas diretrizes do PNPG, o sistema de avaliação passou a priorizar a produção de conhecimento objetivando o crescimento da pós-graduação em Educação Física no campo da pós-graduação nacional e atualmente a avaliação dos programas de mestrado e doutorado está emparelhada com o sistema de avaliação, de modo geral.

Para o autor, a avaliação é um processo destinado à coleta de informações que auxiliam no julgamento e na tomada de decisão, ou seja, na orientação de decisões estratégicas para o desenvolvimento do sistema de pós-graduação. O sistema de avaliação da Capes apresenta os resultados por conceitos, que teoricamente, indicariam que os programas *stricto-sensu* com maiores conceitos

apresentariam um rigoroso controle de qualidade das suas atividades, o que garantiria que os produtos, tanto recursos humanos quanto produção de conhecimento, o que, segundo Lovisolo (2003), estaria caminhando na direção da inovação e criatividade na pesquisa e no ensino.

Nas últimas décadas, os Programas de pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física vêm passando por um processo de expansão. Entretanto, o sistema ainda esconde problemas que precisam ser enfrentados com ações dos responsáveis pelo desenvolvimento dos programas e, também, da área de Educação Física. Kokubun (2003) apresentou indicadores objetivos que poderiam facilitar as discussões sobre os empecilhos que aparentemente não podem ser notados, mas que afetariam o funcionamento dos programas. Os indicadores considerados pertinentes pelo autor e que poderiam indicar o caminho para possíveis reflexões sobre o tema foram coletados na base de dados da Capes e do CNPq, especificamente sobre a demanda e oferta de pós-graduação; perfil do corpo docente atuante nos programas; capacidade instalada de pesquisa para a oferta da pós-graduação e qualidade da produção intelectual, em particular da pós-graduação no Brasil.

Betti et al. (2004) deixaram claro que uma análise de indicadores objetivos é superficial, apenas mostra a fotografia, e não a dinamicidade dos programas de pós-graduação nas suas práticas científicas e pedagógicas. Os dados numéricos mostrados pela avaliação da Capes não justificariam as decisões da política de pós-graduação, na realidade são as ações políticas que orientariam os programas *stricto-sensu* atualmente para a expansão do sistema. “Dos números apenas não é possível extrair conclusões de natureza política, pois essas exigem um projeto [...] que, por sua vez, pressupõe valores, intenções, desejos e utopias” (BETTI et al., 2004, p.191).

A intenção de Kokubun (2003) não era discutir exaustivamente os elementos que compõem a complexidade e dinamicidade que é o funcionamento da pós-graduação, mas a ideia era pontuar aspectos que poderiam auxiliar a identificar possíveis ações para contornar estes desafios, possibilitando a realização de ações mais concretas. O autor levantou uma importante questão relacionada às funções da pós-graduação como parte do sistema universitário, ou seja, aos dois componentes que são compartilhados entre o ensino de graduação e pós-graduação: o corpo de

conhecimentos que caracteriza a área e os recursos humanos que circulam nos dois níveis de ensino (graduação e pós-graduação):

Depreende-se, portanto, que a formação de mestres e doutores é altamente dependente do grau de consolidação da pesquisa e do desenvolvimento. [...] Em outras palavras, não é possível oferecer PG de qualidade sem a existência de atividades consolidadas de pesquisa previamente à sua implantação. A pesquisa deve anteceder a PG e não a PG implantar a pesquisa (KOKUBUN, 2003, p.13).

Amadio (2003) também chamou a atenção para a pensarmos em uma política nacional de pós-graduação em Educação Física que atendesse as necessidades do contexto acadêmico-científico, que acompanhasse o perfil e as características do sistema universitário. Além disso, segundo o autor, era preciso valorizar os programas de pós-graduação como centros de investigação direcionada para a consolidação tecnológica e científico-acadêmica da área de conhecimento, pois ainda em 2003 a pós-graduação priorizava a formação de recursos humanos para o ensino superior, mostrando que esta situação revelou que a própria área não valorizava as próprias iniciativas de pesquisa.

Corroborando com o autor, Kokubun (2003) mencionou que a atividade de pesquisa é essencial para o andamento do sistema de pós-graduação, logo “deve haver estreita relação entre o número de grupos de pesquisa e o de programas” (KOKUBUN, 2003, p.18). Em seu estudo em 2003, após análise dos dados do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, ele identificou áreas de conhecimento que apresentavam desequilíbrios nesta relação e que, nestas áreas, “havia programas com número muito aquém da relação ideal” (KOKUBUN, 2003, p.19). Outra questão é sobre o perfil do corpo docente. Há alguns anos atrás, Kokubun (2003) colocou que ainda era baixo o seu grau de renovação, além do que a formação deles era predominantemente exógena. Havia um baixo número de grupos de pesquisa consolidados, mesmo naquelas instituições de ensino superior que mantinham programas de pós-graduação *stricto-sensu* e, além disso, dentre os grupos de pesquisa, era maior o número de grupos de outras áreas, no qual um dos integrantes realizou pesquisa na área de Educação Física.

O autor também apontou que a produção intelectual, especificamente de artigos, era quantitativamente baixa, quando comparadas com outras áreas de conhecimento, e a inserção internacional era a metade da verificada

nas ciências sociais aplicadas, humanas, lingüística e artes. Na Educação Física os dados não eram animadores, e o autor colocou que possivelmente existiam grupos que não estavam cadastrados no diretório, o que presumiria que não era dada a devida importância para o fornecimento de informações precisas.

Analisando estas colocações Betti et al. (2004) questionaram sobre o que vem primeiro: a pesquisa ou a pós-graduação. Os autores argumentaram que são os programas de pós-graduação que podem estimular o potencial de grupos de pesquisa, principalmente os que estão em processo de consolidação. Atualmente, estes grupos concorrem em editais com grupos já consolidados e vinculados a programas *stricto-sensu*. Portanto, a aproximação entre grupos de pesquisa e programas poderia “alavancar grupos potencialmente produtivos, com a alocação de mais recursos financeiros e humanos, além do prestígio institucional” (BETTI et al., 2004, p.190). A sugestão deste tipo de parceria precisa ser discutida com cautela, considerando a política de expansão da pós-graduação, uma vez que é:

Uma relação quase circular, pois, para contar com pós-graduações é necessário promover a pesquisa, mas para fazer crescer a pesquisa é condição favorável a formulação e o reconhecimento de pós-graduações e sua constituição prática (LOVISOLO, 2007, p.26).

Também seria preciso investigar como funcionaria o mecanismo de apoio para o crescimento destes grupos e como seriam identificados os grupos que realmente apresentariam potencial na área da Educação Física.

2.5 A EDUCAÇÃO FÍSICA E A AVALIAÇÃO DA GRANDE ÁREA DAS CIÊNCIAS DA SAÚDE

Para compreendermos como funciona a avaliação dos programas da área da Educação Física, é necessário entender porque a área segue os critérios da Grande Área das Ciências da Saúde.

Segundo o Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE, 2010), os programas de doutorado vêm ganhando importância na pós-graduação nacional uma vez que, para a docência universitária, têm se tornado um requisito mínimo de formação. Também, quando se pensa em expansão da pós-graduação, a exigência

do nível de doutorado como titulação é essencial para o ingresso no corpo docente de cursos de mestrado e doutorado.

Para o CGEE, a relevância que se dá, atualmente, para a formação de doutores também se deve ao fato de ser considerado o grupo de pessoas com alto nível de capacitação para produzir conhecimento:

O governo federal é o grande promotor desse ambiente por ter sido tanto o responsável direto pela criação e manutenção da maior parte das instituições de ensino e pesquisa de nível superior em geral e da pós-graduação em particular, como por ser o regulador e definidor dos parâmetros de credenciamento e avaliação dessas instituições, assim como também por ser o maior promotor e financiador da política de formação de recursos humanos de alto nível e da pesquisa em instituições públicas e particulares (CGEE, 2010, p.64).

O CGEE publicou, em 2010, o estudo “*Doutores 2010: Estudos da Demografia da Base Técnico-Científica Brasileira*”, utilizando informações do Coleta Capes, e os dados divulgados mostraram que, dentre as grandes áreas de conhecimento, as Ciências da Saúde “se destaca de maneira inequívoca como a maior de todas” (CGEE, 2010, p.67). De todas as grandes áreas, as Ciências da Saúde é a que conta com o maior número de programas de doutorado:

Tabela 1 – (CGEE, 2010, p.66)

Grande área	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Total	782	789	802	912	923	942	1.058	1.097	1.185	1.245	1.320
Ciências agrárias	82	86	88	111	110	112	131	137	147	155	165
Ciências biológicas	99	99	99	113	116	120	138	143	152	145	150
Ciências da saúde	203	201	207	206	211	221	229	242	257	257	271
Ciências exatas e da terra	103	105	106	117	116	117	125	129	134	143	150
Ciências humanas	105	104	104	131	131	134	144	146	163	173	186
Ciências sociais aplicadas	50	50	51	64	64	64	84	86	94	103	109
Engenharias	79	81	81	91	93	94	114	117	127	130	133
Linguística, letras e artes	51	51	51	58	58	58	60	61	68	70	73
Multidisciplinar	10	12	15	21	24	22	33	36	43	69	83

No gráfico 1, também podemos observar a distribuição percentual do número de programas de doutorado por grande área do conhecimento, no Brasil, 1998 e 2008:

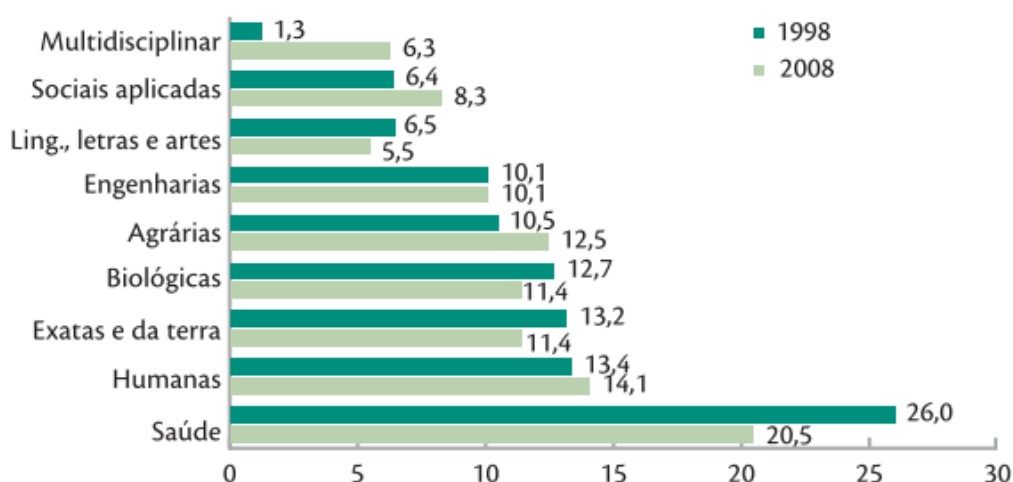


Gráfico 1 – Distribuição percentual do número de programas de doutorado por grande área do conhecimento, no Brasil, 1998 e 2008 (CGEE, 2010, p.66).

Consequentemente, segundo o CGEE, as Ciências da Saúde também é a grande área que mais titula doutores no país:

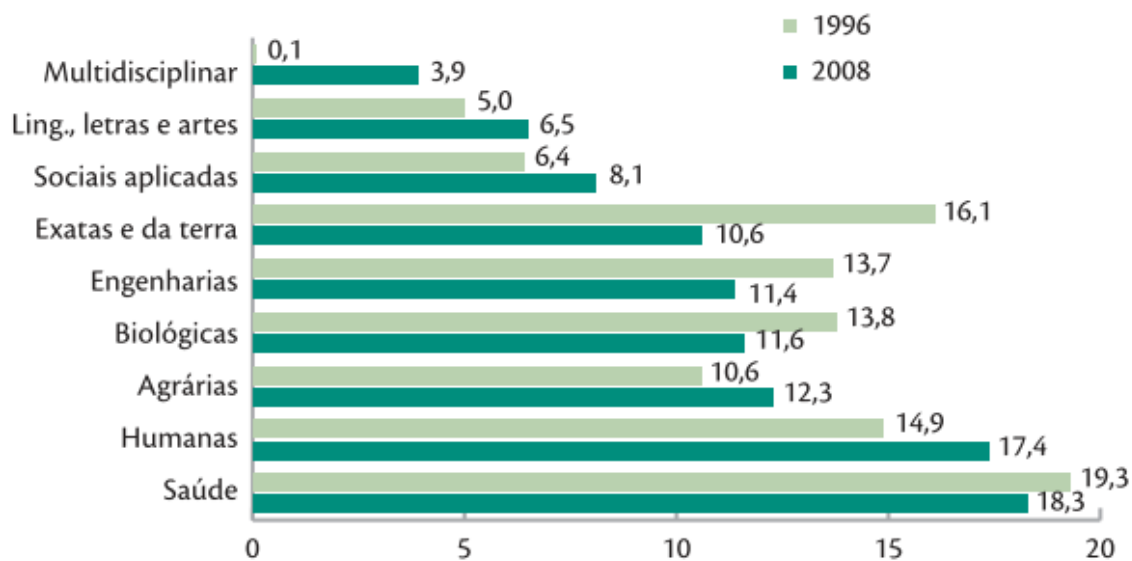


Gráfico 2 – Participação percentual das grandes áreas do conhecimento no total de doutores titulados no Brasil, 1996 e 2008 (CGEE, 2010, p.86).

Quando analisamos os resultados da avaliação da Capes por grande área, notamos que as Ciências da Saúde, no ano de 2008, apresentou um maior percentual de programas com conceito 3. Porém, ficou em sexto lugar no percentual de programas que apresentaram conceito 7:



Gráfico 3 – Distribuição percentual dos programas de doutorado por conceito recebido na avaliação da Capes por grande área do conhecimento. Brasil, 2008 (CGEE, 2010, p.71).

O estudo do CGEE também relacionou dados ao elaborar a distribuição percentual do número de doutores titulados no Brasil no ano de 2008 por grande área do conhecimento e por conceito atribuído pela avaliação da Capes ao programa onde se deu a titulação (Gráfico 4):

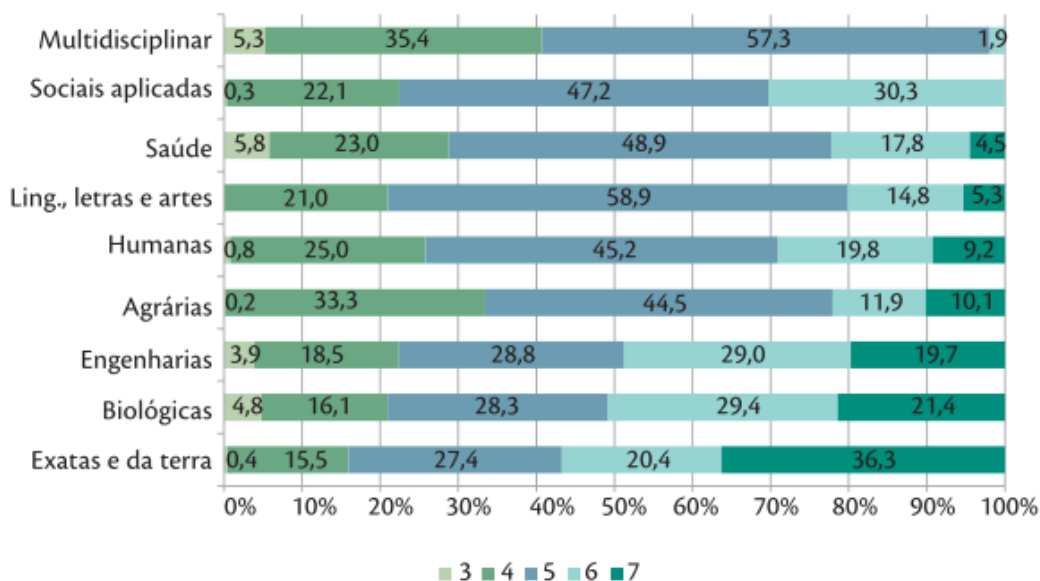


Gráfico 4 – Distribuição percentual do número de doutores titulados no Brasil no ano de 2008 por grande área do conhecimento e por conceito atribuído pela avaliação da Capes ao programa onde se deu a titulação Multidisciplinar (CGEE, 2010, p.90).

Quando se observa os dados relacionados à Grande Área das Ciências da Saúde, inicialmente causa certa estranheza ao notar que é a grande área com maior número de programas e titulados doutores, mas com um dos menores percentuais de programas com conceito 7. Para o CGEE:

É possível que um dos fatores que tenham contribuído para esse inesperado desempenho da área esteja relacionado com o peso que a avaliação da Capes atribui à dedicação exclusiva às atividades de ensino e pesquisa por parte dos professores de programas de doutorado, quando se sabe que é predominante entre profissionais da área médica o exercício simultâneo de outras atividades profissionais (CGEE, 2010, p.91).

De fato, a Ciências da Saúde é a grande área que forma maior número de titulados doutores no Brasil:

Grande área / Área do conhecimento	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	1996 a 2008
Total	2.830	3.472	3.797	4.713	5.197	5.753	6.567	7.690	8.080	8.982	9.364	9.913	10.705	87.063
Ciências agrárias	301	364	439	479	545	664	758	1.005	972	1.121	1.160	1.217	1.315	10.340
Ciências biológicas	391	467	504	591	658	731	832	964	1.039	1.140	1.157	1.154	1.238	10.866
Ciências da saúde	545	654	733	1.010	1.003	1.064	1.386	1.491	1.467	1.681	1.731	1.797	1.959	16.521
Ciências exatas e da terra	457	516	536	638	707	716	697	871	904	963	951	988	1.132	10.076
Ciências humanas	422	613	639	749	876	1.004	1.106	1.239	1.327	1.495	1.503	1.689	1.861	14.523
Ciências sociais aplicadas	181	184	266	327	425	470	601	678	751	813	890	809	868	7.263
Engenharias	389	463	506	640	678	731	748	926	1.041	1.110	1.123	1.169	1.221	10.745
Linguística letras e artes	141	202	158	235	251	315	367	409	452	496	616	710	696	5.048
Multidisciplinar	3	9	16	44	54	58	72	107	127	163	233	380	415	1.681

Tabela 2 – Dados correspondentes ao período entre 1998 e 2008 (adaptado de: CGEE, 2010, p.142).

Isso se deve ao fato da área dominante dentro da Grande Área das Ciências da Saúde, a Medicina, formar o maior número de titulados doutores, dentre todas as áreas de conhecimento, com 9.234 doutores formados entre 1998 e 2008, enquanto que a segunda área que mais formou nesse mesmo período foi Agronomia, com 4.841 doutores (CGEE, 2010, p.142-144).

Também, a Grande Área das Ciências da Saúde é a que conta com maior número de programas de pós-graduação (mestrado e doutorado). Os dados estatísticos do GeoCapes, por exemplo, mostram as Ciências da Saúde como a

grande área com o maior número de programas, com um total de 449 programas no ano de 2009:

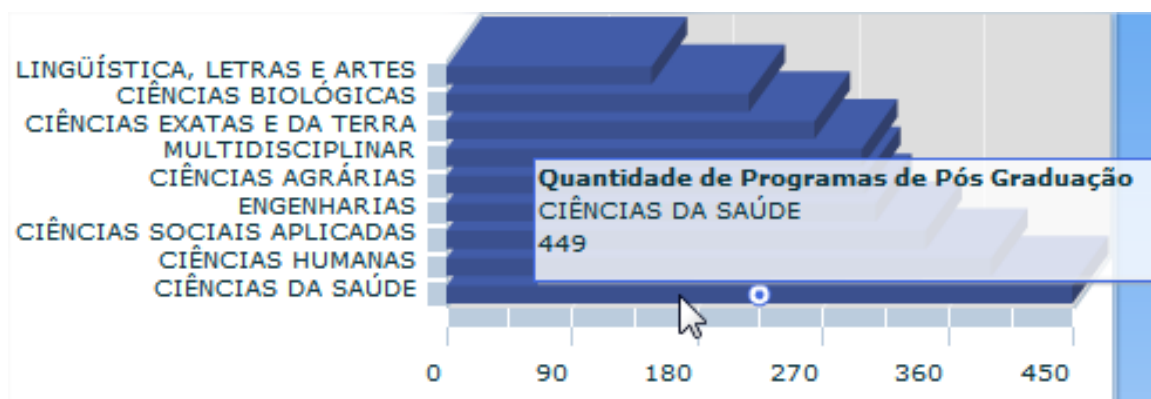


Gráfico 5 – Distribuição de Programas PG por Grande Área (CAPES, 2010).

A avaliação dos programas de pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física segue as recomendações da Grande Área das Ciências da Saúde, que é formada pelas áreas de avaliação listadas abaixo:

Área de Avaliação	n. Programas	%
Medicina I	72	16,5
Medicina II	85	19,5
Medicina III	43	9,9
Odontologia	90	20,6
Farmácia	30	6,9
Enfermagem	32	7,3
Saúde Coletiva	48	11
Educação Física (Área 21)	36	8,3

Quadro 2 – Lista do número/percentual de programas das áreas que compõem a Grande Área das Ciências da Saúde (adaptado de COSTA, 2009)

De todos os programas que compõem a Grande Área das Ciências da Saúde, visualmente notamos que a Odontologia possui o maior número de programas. Todavia, ao observarmos os dados com um olhar mais cuidadoso, notamos que a maioria está concentrada na área da Medicina (I, II e III) que, somados, correspondem a 272 programas, ou 45,9%. Na sequência vem a Odontologia, com 20,6% e por último a área 21 – Educação Física (formada pelos cursos Educação Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional) com 8.3% dos programas *stricto-sensu* da grande área.

No documento de área da Medicina I, correspondente ao triênio 2004-2006, o comitê desta área manifestou sugestão ao CTC para criar uma Grande Área da Medicina pela quantidade de programas que abarca as três medicinas e a necessidade de uma representação mais específica no CTC foi a justificativa (COMISSÃO DE ÁREA DA MEDICINA I, 2007). É possível observar como a Medicina busca inserção em posições superiores relacionadas às áreas de conhecimento, ao ponto de manifestar a sua desvinculação da Grande Área da Saúde, indicando a criação de sua própria grande área, o que, se ocorresse, ganharia assim maior representatividade no CTC. Vale destacar que, no Sistema Nacional de Pós-Graduação, a Grande Área das Ciências da Saúde é a que “apresenta o maior número de cursos/programas, seguida pela Grande Área das Ciências Humanas e Grande Área de Ciências Sociais Aplicadas (COMISSÃO DE ÁREA DA ODONTOLOGIA, 2009).

A área hegemônica – Medicina – exerce grande influência na definição dos pesos para os quesitos da *Ficha de Avaliação Trienal da Grande Área das Ciências da Saúde*, e que serve de diretriz para todas as áreas que fazem parte da grande área. No Quadro 3, observamos como a Área 21 segue as recomendações da *Grande Área das Ciências da Saúde*:

QUESITOS da AVALIAÇÃO	Peso no Triênio 2004-2006		Peso no Triênio 2007-2009		Mudanças: Valorizar menos o processo e mais o produto da Pós-graduação
	Ciências da Saúde	Área 21	Ciências da Saúde	Área 21	
1 – PROPOSTA DO PROGRAMA	0%	0%	0%	0%	qualitativo
2 – CORPO DOCENTE	30%	30%	15% (-15%)	15%	Quali-quantitativo
3 – CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES	30%	30%	30%	30%	Menor importância para tempo e maior importância para produção vinculada
4 – PRODUÇÃO INTELECTUAL	30%	30%	40% (+10%)	40%	Maior importância para a Inserção Internacional
5 – INSERÇÃO SOCIAL	10%	10%	15% (+5%)	15%	Como o produto da Pós-graduação pode ajudar a sociedade

Quadro 3 – Quesitos e Pesos da Avaliação dos Triênios 2004-2006 e 2007-2009 para Grande Área das Ciências da Saúde e Área 21 – Educação Física (adaptado de COSTA, 2009)

No triênio 2004-2006, os quesitos 2, 3 e 4 apresentavam peso igual. No triênio atual (2007-2009), o quesito 2 foi reduzido de 30% para 15%; o quesito 3 manteve os 30% e o quesito 4 ganhou um acréscimo de 10%, correspondendo a 40%. O quesito 5 também obteve um aumento de 5%, passando de 10% no triênio passado para 15% no atual triênio. Segundo COSTA (2009), o quesito 4 recebeu o maior peso, indicando que a avaliação da área 21 vai focar na produção intelectual voltada para a inserção internacional, se enquadrando nas recomendações da *Grande Área das Ciências da Saúde*.

Nos documentos de área da Medicina e Odontologia, fica nítido qual o tipo de produção predominante. Os arquivos relacionados ao triênio 2007 (período 2004-2006) trazem os elementos da avaliação que o comitê de área da Medicina II, por exemplo, considerou relevante, como a valorização da produção intelectual dos programas que foram publicadas especificamente em periódicos (COMISSÃO DE ÁREA DA MEDICINA II, 2007). O documento de área do mesmo triênio da Odontologia e Farmácia também expressou a avaliação específica de artigos (COMISSÃO DE ÁREA DA ODONTOLOGIA, 2007; COMISSÃO DE ÁREA DA FARMÁCIA, 2007).

Já na área da Saúde Coletiva e Educação Física (área 21), mesmo que em caráter experimental, o livro foi incorporado na avaliação da produção

intelectual e os comitês das duas áreas reconheceram o livro e capítulo também como característica de produção, juntamente com os artigos (COMISSÃO DE ÁREA DA SAÚDE COLETIVA, 2007; COMISSÃO DE ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA, TERAPIA OCUPACIONAL E FONOAUDIOLOGIA, 2007). A comissão da área 21 considerou que:

[...] foi possível tratar de forma mais apropriada os programas da Área 21 que em seu bojo articula tanto áreas de concentração com orientação das ciências naturais (cerca de dois terços das áreas) como áreas de concentração com orientação das ciências humanas e sociais (um terço das áreas). Deve-se destacar que os critérios da Grande Área da Saúde foram definidos ao final do primeiro ano do triênio e mantidos até o final para a presente avaliação conforme compromisso assumido pelo representante perante a comunidade e perante aos demais representantes de área da Grande Área da Saúde (COMISSÃO DE ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA, TERAPIA OCUPACIONAL E FONOAUDIOLOGIA, 2007)

Para a avaliação, no triênio 2007, dos diferentes tipos de produção intelectual dos programas de pós-graduação *stricto-sensu* da área 21, foram criadas duas comissões: a Comissão de Avaliação do Livro e a Comissão de Avaliação dos Periódicos. A comissão responsável pela avaliação do livro foi formada, seguindo a indicação do representante, na época, Eduardo Kokubun, por dois representantes da Comissão de Avaliação da Área 21, os professores Edison de Jesus Manoel e Valter Bracht, e três consultores *ad hoc* representantes de cada área que, juntas formam a Área 21, os professores Beatriz Novaes (Fonoaudiologia), Rinaldo Roberto de Jesus (Fisioterapia) e Yara M. Carvalho (Educação Física). A Comissão de Avaliação do Livro esclareceu que, devido à avaliação de livros e capítulos ainda se encontrar em fase de implantação e, portanto, não estando consolidada, a comissão recomendou que as informações apresentadas fossem vistas “como fonte de reflexão e ponderação a respeito do livro e da avaliação da produção intelectual de forma ampla” (NOVAES et al., 2007).

Nos documentos de área com recomendações para a avaliação do triênio 2010 (2007-2009), a Medicina e Odontologia continuaram considerando apenas a avaliação de periódicos. o comitê de área esclareceu, no documento de área divulgado no ano passado que:

A produção intelectual dos programas na área de Medicina I é avaliada, essencialmente, por meio de artigos completos publicados em periódicos científicos com política editorial de revisão por pares. Outras formas de divulgação do conhecimento científico, como livros, capítulos de livros e resumos em anais de congressos não são considerados pela Área. Assim sendo, o Qualis Periódicos é o referencial de análise da qualidade das publicações, não sendo levados em consideração, para fins da análise, outros Qualis (COMISSÃO DE ÁREA DA MEDICINA I, 2009).

O *Qualis Periódicos* também foi considerado como referência pela Medicina II e Odontologia para avaliação da produção intelectual dos programas, e os documentos das duas áreas trazem que não serão avaliados livros e capítulos, pois esta modalidade de publicação é pouco expressiva (COMISSÃO DE ÁREA DA MEDICINA II, 2009; COMISSÃO DE ÁREA DA ODONTOLOGIA, 2009).

A Farmácia, que no triênio anterior havia considerado somente a produção de artigos, no triênio 2010 (2007-2009) também passou a avaliar a produção de livros e capítulos e, juntamente com as áreas da Enfermagem, Saúde Coletiva e Educação Física (área 21) empregaram o uso do Roteiro de Classificação de Livros na avaliação da produção intelectual dos programas (COMISSÃO DE ÁREA DA FARMÁCIA, 2009; COMISSÃO DE ÁREA DA ENFERMAGEM, 2009, COMISSÃO DE ÁREA DA SAÚDE COLETIVA, 2009; COMISSÃO DE ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA, TERAPIA OCUPACIONAL E FONOAUDIOLOGIA, 2009).

O roteiro foi aprovado na 111ª Reunião do Conselho Técnico-Científico (CTC) da Capes, com elementos para nortear a classificação de livros, uma vez que em várias áreas de conhecimento, como na área das ciências humanas, esse tipo de produção é predominante. Esse documento foi elaborado para avaliar a produção no formato de livros e capítulos, especificamente, nos programas de pós-graduação *stricto-sensu*. Todavia:

[...] avaliar a produção intelectual dos programas veiculada por meio de livros requer o desenvolvimento de critérios próprios e de novos instrumentos [...] sempre reconhecendo as limitações deste roteiro no seu atual estágio de elaboração (CAPES, 2009f, p.1-2).

Assim, o Roteiro para Classificação de Livros ainda se encontra em fase de experimentação, diferente do instrumento empregado para a avaliação de artigos. Considerando que, atualmente, o maior percentual da avaliação de um

programa da área de Educação Física é destinado à produção intelectual, o indicador que tem um maior peso no sistema utilizado para avaliação segue o instrumento, já consolidado, o *Qualis Periódicos*. Esta classificação é formada por estratificação da qualidade do que é produzido pelos programas de pós-graduação no formato de artigo.

No triênio 2004-2006, o *Qualis* era organizado da seguinte maneira (CAPES, 2005):

Qualis Internacional A e B (IA E IB)

a) O JCR foi adotado como referência para a classificação dos periódicos de circulação internacional. A mediana do índice de impacto do JCR dos periódicos específicos de cada Área de Avaliação foi empregada como referência para classificação no *Qualis* Internacional A e B: aqueles com fator de impacto igual ou superior a mediana serão A e abaixo da mediana serão B.

Qualis Internacional C (IC)

a) Foram classificados como *Qualis* Internacional C os periódicos que preencheriam simultaneamente os dois seguintes critérios:

- estarem catalogados em pelo menos uma das seguintes bases: Medline, International Pharmaceutical Abstracts(IPA), International Nursing Index (INI); Cumulative Index to Nursing & Allied Health Literature (CINAHAL), SportDiscus, ERIC, Tropical Diseases Bulletin, Sociological Abstracts, Planning/Policy & Development;

- apresentassem além de regularidade e periodicidade, padrão internacional quanto ao formato, qualidade de conteúdo, composição do corpo editorial e de consultores, distribuição de autorias e rigor na seleção de artigos.

Qualis Nacional

Os periódicos, brasileiros ou não, que tivessem circulação nacional e que atendessem os critérios de composição de corpo editorial e de consultores,

regularidade e periodicidade, definidos pelas Áreas de Avaliação, foram classificados como A ou B:

a) *Qualis Nacional A*: periódicos indexados no SCIELO.

b) *Qualis Nacional B*: periódicos, brasileiros ou não, indexados no Lilacs, Embase, Excerpta Médica, Psyclit ou que fossem editados por sociedades científicas nacionais representativas da Área de Avaliação.

c) *Qualis Nacional C*: os demais periódicos que não atendessem os critérios acima.

O *Qualis* utilizado na avaliação da produção intelectual do triênio 2010 (2007-2009) dos programas que compõem a área 21 – Educação Física, foi implantado no ano de 2008, e organizado por estratos indicativos de qualidade, que correspondem a: A1 (o mais elevado), A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C (com peso zero), conforme o quadro a seguir:

3. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA: PERIÓDICOS

Classificação dos periódicos por estratos *Qualis*; como são avaliados e/ou povoados os estratos.

Considerando que a produção intelectual do triênio anterior (2004-2006) obteve medianas de “j” = 1.85 e “h” = 23 para toda a produção e medianas de “j” = 1.22 e “h” = 10 nos periódicos do estrato P-1 (77% da produção intelectual do triênio anterior), na composição dos estratos do *Qualis* Periódicos, cuja área madrinha é a Área 21, adotou-se os seguintes critérios:

Estrato 7 (A1): periódicos com fator de impacto “j” ≥ 1.85 ou índice “h” ≥ 23 ;

Estrato 6 (A2): periódicos com fator de impacto “j” ≥ 0.6 e $\leq 1,84$ ou índice “h” ≥ 5 e ≤ 22 ;

Estrato 5 (B1): periódicos com fator de impacto “j” < 0.6 ou índice “h” < 5 ou periódicos indexados nas bases MEDLINE ou SciELO;

Estrato 4 (B2): periódicos indexados numa das bases LILACS/CINAHL/EMBASE/ERIC e pontuação igual ou superior a 85% dos critérios usados na avaliação do padrão internacional (Critérios SciELO);

Estrato 3 (B3): periódicos indexados numa das bases LILACS/CINAHL/EMBASE/ERIC ou periódicos indexados numa das bases SPORT DISCUS/LATINDEX com pontuação igual ou superior a 85% dos critérios usados na avaliação do padrão internacional (Critérios SciELO);

Estrato 2 (B4): periódicos indexados numa das bases SPORT DISCUS/LATINDEX com pontuação entre 65 e 84% dos critérios usados na avaliação do padrão internacional (Critérios SciELO);

Estrato 1 (B5): periódicos indexados numa das bases PHYSICAL EDUCATION INDEX, CAB ABSTRACT, PERIÓDICA, OPEN JOURNAL SYSTEMS, SCIENTIFIC CAMBRIDGE ABSTRACTS ou pertencente a associações científicas reconhecidas pela comunidade acadêmica da área;

Estrato 0 (C): periódicos com ISSN mas sem fonte bibliográfica de referência (bases ou listas de indexação). Periódicos impróprios.

Quadro 4 – Critérios *Qualis* 2008 – Área 21 – Educação Física (CAPES, 2009d)

Para a elaboração do *Qualis*, a Capes utiliza as informações coletadas dos programas de pós-graduação, que é baseado nas revistas científicas que foram citadas dentro da produção intelectual dos docentes. Contudo, periódicos que não publicaram artigos dos docentes, não aparecem no *Qualis*.

Podemos colocar aqui vários motivos que possam ser utilizados para explicar esta situação, mas precisamos reconhecer que o mais preocupante é com relação ao possível desinteresse dos docentes envolvidos com pós-graduação *stricto-sensu*, em não publicar em revistas da área que apresentam fator de impacto internacional, e continuarem publicando em periódicos de outras áreas que não apresentam nenhum tipo de relação com a Educação Física, mas que ainda assim apresentam um alto índice de impacto considerado relevante apenas para a produção pessoal. Assim, “basta um artigo publicado por alguém da área para que esses periódicos passem a fazer parte do nosso *Qualis*” (TANI, 2007, p.12).

Talvez por isso que os indivíduos envolvidos com pesquisa possam ser levados a acreditar que a inserção de revistas em algumas bases consideradas de maior prestígio pode representar um indicativo de qualidade de um periódico e conseqüentemente dos artigos publicados, tornando a competição entre autores e

entre instituições financiadoras de pesquisa mais disputada (COIMBRA JR, 1999, p.884), independentemente de qual área pertence o periódico. Além disso, é preciso levar em consideração o papel dos editores dos periódicos científicos, uma vez que ele se posiciona “nos bastidores, articulando, censurando e tomando decisões sobre o que ou a quem dar maior evidência e quais temáticas devem ser privilegiadas ao ser projetada a edição de um periódico” (SCHNEIDER; FERREIRA NETO; SANTOS, 2005, p.9).

Outro ponto que precisa ser explorado com cautela é com relação ao grande número de revistas das áreas biológicas que aparecem nos estratos superiores, quando comparadas com periódicos das áreas de humanas e sociais. Um argumento bastante freqüente nas discussões sobre a produção de conhecimento da nossa área é que a produção relacionada à estas áreas são realizadas em forma de livros e capítulos de livros, além disso, os trabalhos de natureza local não apresentariam condições de publicação em periódicos internacionais. Em um levantamento realizado por Kokubun, em 2003, foi identificado que a produção de artigos dos programas de pós-graduação das grandes áreas como humanidades, ciências sociais aplicadas e linguística e artes estava entre 60 a 70%, enquanto que a área da saúde, que a Educação Física está inserida, apresentou 56% de toda sua produção no formato de artigos. Especificamente a Educação Física, de toda sua produção, contabilizou 38% de artigos e 11% em anais.

Portanto, é falso o argumento de que a produção em temas socioculturais e pedagógicos deveria ser veiculada predominantemente em forma de livros e capítulos, já que essas grandes áreas publicam proporcionalmente menor número de livros e capítulos que a educação física (KOKUBUN, 2003, p.21).

Betti et al. (2004) contradisseram a colocação de Kokubun mencionando que é preciso compreender que nas Ciências Humanas, pela característica teórica e metodológica, o conteúdo ficaria “prejudicado se restrito às poucas páginas permitidas nas revistas científicas” (p.187). O que seria necessário é rever os critérios que avaliam a produção intelectual dos programas de pós-graduação, inserindo a avaliação de outros tipos de produção que também são meios de divulgação de conhecimento. Betti et al. (2004) alertaram que o rigor da

avaliação da produção intelectual atual pode levar a uma migração dos estudiosos das subáreas pedagógica e sociocultural para a área da Educação, o que poderá, a longo prazo, trazer prejuízos para o crescimento da Educação Física.

Kokubun, em seu artigo publicado em 2004, respondeu indicando que estaria caminhando um estudo para a elaboração do *Qualis Livro*, o que poderia mostrar a valorização deste tipo de produção intelectual (KOKUBUN, 2004). Todavia, no último Fórum Nacional de Pós-Graduação em Educação Física, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, realizado em São Paulo neste ano, o representante atual da área 21 na Capes, Dirceu Costa, expôs que o *Qualis Livro* não será implantado imediatamente, pois ainda existe a necessidade de mais discussões sobre o assunto, além de maior amadurecimento e experimentação do processo (COSTA, 2009).

Atualmente este desconforto persiste na área da Educação Física, pois como Daolio (2007) colocou, o que agrava este embate entre áreas e subáreas é a “falta de consideração em relação à grande diversidade de pesquisas e de métodos de pesquisa em seu interior” (p.51). O processo de condução de pesquisa também foi colocado como um problema da pós-graduação e já era apontado, há aproximadamente 20 anos atrás, a “imaturidade da relação entre Educação Física e o cotidiano acadêmico” (VERENGUER; DE SANTO, 1991, p.60). Nesta época já era possível identificar que grande parte dos trabalhos na área era predominantemente direcionada para os testes experimentais. A crítica era no sentido de que as pesquisas eram quase que exclusivamente experimentais, no qual transformaria este tipo de trabalho aparentemente mais importante do que outros, e era preciso “admitir outros níveis e suas respectivas metodologias” (VERENGUER; DE SANTO, 1991, p.61), referindo-se aos estudos de cunho social e filosófico.

Tanto os artigos quanto os livros e capítulos têm sua devida importância e questão é como avaliar estes dois tipos distintos de publicação científica. Carvalho e Manoel (2007) mencionaram que não podemos afirmar que o livro se trata de conhecimento já produzido, nem que todo artigo, quando publicado, consiste em conhecimento novo. Assim como é preciso rever critérios de avaliação de artigos, “entende-se que o livro deve ser avaliado diretamente, isto é, deve-se analisá-lo em seu mérito acadêmico e seu significado e sua relevância para a pós-graduação” (CARVALHO; MANOEL, 2007, p.70).

Apesar da pós-graduação brasileira ser analisada em outros critérios, não restam dúvidas com relação ao peso que a pesquisa adquire tanto no sistema de avaliação da pós-graduação, de maneira geral, e especificamente na Educação Física. Fato que mostra como o campo científico também exerce forte pressão no campo da pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física. Neste sentido, os programas da área são estruturados visando facilitar a produção de capital científico (artigos) dentro dos cursos de mestrado e doutorado, contribuindo assim para o aumento no conceito dos programas, buscando o reconhecimento internacional.

De fato, para Bourdieu (1983b), o que está em jogo no campo científico, é o poder de definir os limites do campo dos problemas, dos métodos e das teorias que pode ser consideradas científicas e, estando em conformidade com os interesses específicos, impõe uma definição de ciência.

O podemos notar é que o sistema de avaliação da pós-graduação, de maneira geral, e especificamente na Educação Física, estaria “diminuindo tanto possibilidades de produção quanto de formação e, talvez, criando tendências para o cumprimento burocrático dos requisitos, em vez de concentrarem esforços na concepção e no desenho de linhas promissoras de pesquisa” (LOVISOLO, 2003, p.112).

A questão da formação do corpo docente também apareceu em estudos sobre a pós-graduação em Educação Física. Kokubun (2003) mostrou que a maioria dos docentes formados na área de Educação Física obtiveram sua formação no exterior. Em seu artigo publicado em 2003, ele mostrou que, dos 40% do quadro docente com dedicação integral da área de Educação Física, 26% obtiveram seu doutorado no exterior. Além disso, os outros 60% que completavam o corpo de professores, eram formados predominantemente nas ciências humanas e biológicas. O autor indicou que estes dados mostraram que o perfil do corpo docente dependia predominantemente de professores formados fora do país, o que possivelmente poderia explicar a falta de identidade epistemológica da área da Educação Física. Todavia, é preciso ter cautela ao afirmar que esta falta de identidade foi resultado da capacitação de docentes no exterior.

Betti et al. (2004) colocaram que esta questão já foi amplamente discutida e a o motivo da área não possuir uma unidade epistemológica

possivelmente seria pela sua característica multidisciplinar e de intervenção, no qual cada pesquisador realizaria sua investigação com um tipo de olhar, o que impossibilitaria o encontro de uma identidade epistemológica comum a todos que estão envolvidos com a área da Educação Física. Entretanto, os programas de pós-graduação buscaram como modo de expor esta heterogeneidade adotando diferentes denominações, o que aparentemente mostra apenas uma diversidade terminológica, e não epistemológica. Bracht (2007) constatou que era impossível identificar e classificar as áreas de concentração e as linhas de pesquisa, devido a falta de coerência interna na organização dos programas, além da diversidade no entendimento do que vem a ser uma área de concentração e uma linha de pesquisa.

O documento de área correspondente ao triênio 2004-2006, elaborado pela Comissão de área da Educação Física, Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Fonoaudiologia, corrobora a afirmação de Bracht (2007). Os membros da comissão, na época, após avaliarem os programas da área 21, comentaram sobre a organização das áreas de concentração e linhas de pesquisa. A comissão notou que, na Educação Física, por exemplo, os programas não demonstram clareza na relação entre as áreas de concentração com o processo histórico de intervenção que legitimou a própria área. E uma possível consequência apontada foi que os programas poderiam ser focados demasiadamente em determinadas sub-disciplinas, se esquecendo da própria característica que “enfocam objetos complexos cuja compreensão não vem de uma disciplina mas de várias” (COMISSÃO DE ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA, TERAPIA OCUPACIONAL E FONOAUDIOLOGIA, 2007).

Essa questão remete às discussões sobre caracterização acadêmica da Educação Física que ocorreram nos Estados Unidos e que, posteriormente chegaram ao Brasil. A permanência da Educação Física como parte do complexo universitário norte-americano foi questionada na década de 60 nos EUA (CAMPOS, 2003; MASSA, 2002).

James Bryiant Conant, ao publicar o livro *The Education of American Teachers*, em 1963, questionou a permanência da Educação Física nas universidades, pois a área não apresentava características científicas, necessárias para uma formação de professores de qualidade, e mencionou que os cursos de pós-graduação da área seriam um retrato de uma “educação de professores no

piores termos” (CONANT, 1963, p.201). O Relatório Conant, como ficou conhecido, mostrou que a Educação Física não era orientada academicamente, e por isso não deveria permanecer na universidade (CONANT, 1963).

Na tentativa de manter a área vinculada à instituição universitária, mais como estratégia de sobrevivência no contexto universitário, um ano depois, Franklin M. Henry, ao publicar o texto “*Physical Education – An Academic Discipline*” (HENRY, 1964), atrelou à Educação Física aspectos que caracterizariam como uma disciplina acadêmica. Henry enfatizou que uma disciplina acadêmica seria um corpo organizado de conhecimento e que a produção do que ele chamou de *conhecimento teórico* deveria ser desvinculada da aplicação prática. Assim, o que ele considerou como disciplina acadêmica para a Educação Física tinha como área de estudo a orientação disciplinar de outras áreas como fisiologia, psicologia e antropologia, e não a aplicação dos conhecimentos produzidos por estas áreas no estudo da atividade física. Ele também mencionou que havia, de fato, um campo acadêmico de conhecimento básico da Educação Física, e finalizou seu texto dizendo que se a disciplina da Educação Física ainda não existe, seria necessário inventá-la (HENRY, 1964).

Discutir sobre o processo histórico de caracterização da identidade acadêmico-científica da Educação Física envolve aspectos mais amplos e complexos que vão além de eventos como a publicação de Conant (1963) e Henry (1964). Analisando a concepção de ciência norte-americana vigente na época das duas publicações é possível supor que a área se adequou ao modelo no qual a universidade norte-americana estava sendo moldada desde a década de 1940, seguindo o ideal de ciência que foi enraizado com o relatório elaborado por Vannevar Bush, intitulado de “*Science, the Endless Frontier*” (BUSH, 1945).

O documento deixou claro que a orientação era para a produção de conhecimento científico com base no modelo linear de inovação, ou seja, pesquisa básica levando à pesquisa aplicada, possivelmente contribuiria para a produção de produtos e processos voltados ao desenvolvimento tecnológico (MOREIRA; VELHO, 2008). Como ficou claro no próprio relatório, os esforços eram para aumentar a produção de pesquisa básica, reconhecida pelo próprio Bush como capital científico (BUSH, 1945).

Dentro do sistema universitário norte-americano, foi atribuída à pós-graduação a função de produzir conhecimento científico, e as práticas científicas foram direcionadas para facilitar o acúmulo do capital científico. As pesquisas eram realizadas seguindo tendência dominante no campo científico, representada pelo tipo de produção científica das ciências naturais. A metodologia predominante foi a quantitativa, com uma produção de conhecimento fragmentado. Esta estratégia permitiu rápido acúmulo de capital, garantindo assim reconhecimento e prestígio das pesquisas norte-americanas no contexto científico internacional (MARTINELLI, 1999; BOURDIEU, 1983b; LEWONTIN, 2001).

A utilização, na década de 1960, do modelo norte-americano para a implantação da pós-graduação, no Brasil, importou a estrutura organizacional baseada na sistematização curricular por meio da especialização das linhas de pesquisa e, conseqüentemente, o modo de produção de conhecimento fragmentado. Assim, a diversidade de nomenclaturas existentes que representaria também uma sistematização da organização dos cursos de mestrado e doutorado pode ter sido resultado da relação entre o campo da pós-graduação e o campo científico consolidada na década de 1940 nos Estados Unidos.

Segundo Bressan (1987), a produção de pesquisas na área da Educação Física nos Estados Unidos seguiu o paradigma dominante do campo científico, o que só reforçou a fragmentação do conhecimento produzido na área e nos programas de pós-graduação. Corroborando com a autora, Thomas (1987) alertou que o caminho no qual a área seguiu foi para a especialização, e que conseqüentemente levou à fragmentação do conhecimento na Educação Física, o que tornou as áreas e linhas de investigação dos programas de doutorado norte-americanos estreita e não adequada para o desenvolvimento de um conceito de totalidade do campo da Educação Física.

Spiriduso (1987) mencionou que a área da Educação Física é diversificada, com diferentes linhas de investigação, e este fato fica nítido na diversidade existente na orientação das áreas de investigação dos programas de doutorado nos Estados Unidos. O autor mencionou que existem duas forças que contribuíram para o desenvolvimento de especialidades. A primeira é relacionada ao crescimento da quantidade e da profundidade da produção de conhecimento. A segunda força é com relação ao aumento de investimentos financeiros, que exerceu

forte pressão na organização dos cursos de pós-graduação, pois cada área de especialização necessitava de recursos diferenciados, e para não perder estes investimentos, a orientação foi para estruturação de cursos com áreas de investigação que facilitasse o acúmulo de capital científico permitindo assim uma rápida captação de recursos financeiros. Logo, os programas selecionaram áreas específicas no quais as linhas de pesquisa deveriam ser organizadas e especializadas, agilizando a produção de pesquisas.

Moreira (2007) também discutiu a temática da especialização e fragmentação do conhecimento e sua influência na organização curricular dos programas *stricto-sensu* em Educação Física no Brasil. O autor investigou vinte programas da área, analisando aspectos relacionados à área de concentração, linhas de pesquisa, objetivos/finalidades do programa, com base em dados da Capes. Também foram realizadas entrevistas, por meio de questionário, com egressos que atuam no ensino superior, abordando as possíveis contribuições que obtiveram dos cursos *stricto-sensu* para sua formação como docentes de nível superior. O autor constatou que falta coerência na organização dos objetivos dos programas, o que, de certa maneira, comprometeria o processo de formação dos discentes, uma vez que os programas parecem ser mais um “amontoado” de informações fragmentadas. Além disso, ele observou a forte tendência dos programas para a formação para a pesquisa, ficando em segundo plano a formação para a docência, situação que pode acarretar problemas nas atividades voltadas para a atuação como professores de ensino superior.

Em resumo, a organização dos programas de pós-graduação foi estruturada para permitir o reconhecimento da pós-graduação, e das universidades ao qual estão vinculadas, no campo da produção de conhecimento. A formação acadêmica perdeu espaço para a formação científica no momento e que a hierarquia social do campo científico orientou fortemente as práticas sociais dos agentes engajados no campo da pós-graduação. Estes, por sua vez, estabeleceram uma hierarquia social dos objetos e dos métodos de tratamento do conhecimento, que orientou para uma sistematização da pós-graduação. Consequentemente, permitiu o crescimento da produção de conhecimento seguindo a tendência dominante no campo científico, permitiu o acúmulo de capital e vem garantindo o reconhecimento internacional dos programas de pós-graduação. Todavia, a formação de recursos

humanos para a atuação no ensino superior vem sendo negligenciada pela forma como está estruturado o campo da pós-graduação no país, especificamente pelo modo como foi estabelecido o sistema de avaliação da pós-graduação.

A forte influência que o campo científico exerceu na configuração da pós-graduação *stricto-sensu* acarretou incongruências na estrutura dos cursos de mestrado de doutorado em Educação Física. Na década de 1990, a organização disciplinar foi mencionada como um dos problemas estruturais da sistematização da pós-graduação, no qual discutiu-se sobre a obrigatoriedade de cumprimento de certo número de créditos. Situação herdada do modelo norte-americano, o sistema de créditos aparentemente possibilitaria que o orientando mantivesse o conhecimento atualizado durante o andamento do curso. Porém, segundo Verenguer e De Santo (1991), isto diminuiria o grau de independência do discente, pois o tempo de interação entre orientando e orientador seria reduzido. Eles sugeriram que o número de créditos no mestrado fosse organizado de modo que o trabalho de dissertação fosse concluído em um tempo menor, e colocaram que a evolução do aluno aconteceria quando este trabalha diretamente com o orientador e juntamente com seu envolvimento em grupos de pesquisa.

Outro ponto que precisa ser investigado é que, como foi mostrado no tópico anterior, os programas foram estruturados de modo sistematizado, com uma organização disciplinar especializada. Neste sentido, as disciplinas oferecem conteúdos específicos e que muitas vezes, não interessam à grande parte dos discentes do programa. Ainda assim, são obrigados a cumprirem créditos em disciplinas que, muitas vezes não contribuem nem para a sua pesquisa de dissertação ou tese e nem para a sua formação para a docência.

O que também exerceu influência na organização das disciplinas foi a pressão que as agências de fomento exerceram para uma reorganização do número de créditos exigidos, o que permitiu uma redução da duração dos cursos de pós-graduação. Consequentemente, a direção seria para a organização de cursos com curta duração, o que custaria menos para o sistema (VERENGUER; DE SANTO, 1991; BETTI et al., 2004).

Betti et al. (2004) colocam que não há evidências no sistema de avaliação da Capes de que o período dos cursos influencia na qualidade do mesmo. Segundo os autores, é difícil afirmar que um curso de mestrado ou doutorado com

tempo maior de duração é melhor do que outro que é realizado em um tempo menor, “quer em termos de qualidade da dissertação ou tese, quer em termos da formação acadêmica geral do aluno” (BETTI et al., 2004, p.190).

Os autores alegaram que este mecanismo acaba induzindo uma variável socioeconômica no processo de seleção, pois forçaria o candidato a uma preparação prévia com a participação em disciplinas como aluno especial, além de buscar atividades com seu possível orientador, sendo o custeio de gastos ficando por conta do investimento do candidato. Além disso, se os cursos de mestrado e doutorado apresentam uma organização no qual grande parte das disciplinas é especializada, os alunos se vêem obrigados a se matricularem não para melhorar sua formação geral, mas para o cumprimento burocrático de créditos exigidos pelo sistema.

Além da questão dos créditos a serem cumpridos em disciplinas, existem outros componentes que constituem o funcionamento dos programas de mestrado e doutorado. O estudo de Amadio (2003) mostrou alguns elementos do funcionamento do programa de pós-graduação *stricto-sensu* na Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (EEFEUSP), como a orientação temática identificada por meio das áreas de concentração, tempo para conclusão da dissertação/tese, além da integralização expressa pelo regime de créditos, que inclui atividades como aulas, seminários, trabalhos desenvolvidos nos laboratórios ou em campo, pesquisas, entre outras. Além disso, a exigência de parte dos créditos cumprida (disciplinas) para o exame de qualificação, no qual o pós-graduando versaria como projeto, sobre o campo de conhecimento focalizado em sua dissertação ou tese.

Esta organização, segundo o autor, seria adequada para o mestrado acadêmico e que para certas áreas era preciso repensar esta estrutura, com relação ao número de créditos, as características e formato da produção das dissertações, que são predominantemente de natureza acadêmica (AMADIO, 2003; 2007). Mesmo o autor mencionando como apropriada este tipo de organização, porém, considerando a complexidade do funcionamento do sistema de pós-graduação, tema precisa ser investigado com cautela.

Outra questão mencionada é com relação à formação acadêmica e científica, que precisa ser pensada em conjunto. Betti e col. (2004) colocam a

seguinte questão: “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?” (p.185). E quando ocorre alguma atividade especificamente direcionada à formação para o ensino, esta não é obrigatória, como é o caso do estágio docente, que ainda é controversa a sua realização, devido ao fato de que muitas vezes as aulas são ministradas sem a presença do docente que, “em alguns casos, não valoriza ou não prioriza nas suas atividades acadêmicas o ensino” (BETTI et al., 2004, p.185).

Outro problema citado foi apresentado por Kokubun (2003) com relação ao corpo docente, que “exerce enorme influência nos rumos da área, pois contribuirá diretamente com a produção de novos conhecimentos e também de recursos humanos que disseminarão esses conhecimentos” (p.15). A escassez de recursos financeiros já era um empecilho para a pós-graduação na década de 1990 e gerava o problema da falta de condições de trabalho para os docentes que retornavam às suas instituições de origem. Sem investimento, era difícil desenvolver atividades em parceria com outros docentes, pois ainda não havia uma tradição na formação de grupos de pesquisa. O destino dos novos mestres e doutores, quando retornavam, era a atividade docente isolada e a execução de atividades administrativas, o que muitas vezes trazia problemas para dar continuidade ao seu trabalho, fazendo com que este docente ficasse “subutilizado nas suas funções de pesquisa e docência” (VERENGUER; DE SANTO, 1991, p.56).

Na década seguinte, mesmo com aumento no número de docentes na pós-graduação, a exigência dos critérios de avaliação da Capes causou inflexão para baixo na taxa de crescimento de docentes da pós-graduação em Educação Física. O indicador utilizado por Kokubun (2003) foi a análise da quantidade de bolsas em produtividade em pesquisa (PQ), no qual ele identificou que não são todos os docentes PQs que atuam nos programas de pós-graduação. Como a contemplação da bolsa PQ depende exclusivamente da produção individual, o docente acaba se dedicando a atividades de pesquisa sem necessariamente estar vinculado a um programa *stricto-sensu*. Além do que esta situação mostrou que mesmo com o aumento de investimentos neste tipo de bolsa ainda não atende a demanda da pós-graduação, pois “certamente, o número de bolsistas no sistema de produtividade do CNPq subestima o número de pesquisadores com efetiva

competência para a atuação no sistema de pesquisa” (KOKUBUN, 2003, p.16). Deste fato notamos que a lógica da expansão do sistema resultaria em maior número de vagas nos programas e conseqüentemente um maior número de egressos atuantes no ensino superior não condiz com a realidade, o que de fato mostra a deficiência do sistema na formação para a docência.

Outra questão apontada é com relação à exigência da titulação, tempo de dedicação e produção do corpo docente. Segundo Lovisolo (2003), este critério poderia estar servindo para ocultar a baixa produção de docentes com dedicação exclusiva. Além disso, a regra que limita a atuação em apenas um programa estaria contribuindo para uma endogamia, o que reduziria as chances de intercâmbio. Ele sugeriu que a formação do corpo docente poderia ser realizada, não pela dedicação exclusiva, mas pela produção, desde que considere adequadamente as diferentes vertentes de formação e seus tipos de produção intelectual.

Kroeff e Nahas (2003) realizaram um estudo descritivo e exploratório, no qual investigaram a produção científica de doutores da área de Educação Física, buscando ampliar o conhecimento a respeito dos próprios programas de pós-graduação. Os autores empregaram a análise exploratória de associação de variáveis, para examinar a produção científica publicação no Brasil e no exterior, representado por um total de 1.664 documentos, além das 205 teses e dissertações orientadas pelos 42 docentes doutores participantes do estudo. O procedimento estatístico utilizado permitiu a classificação dos professores em três grupos, de acordo com o perfil de excelência para a área de Educação Física, documento da Capes que indicou os itens abordados nos critérios de avaliação por área.

As variáveis foram representadas pelo tempo de dedicação; envolvimento com atividades de ensino, pesquisa e orientação cujo tema estivesse vinculado às áreas de concentração e linhas do programa, além da produção científica regular. Com base nos resultados, Kroeff e Nahas (2003) observaram que houve um retorno positivo do investimento do governo federal na formação de doutores em Educação Física no exterior, especificamente nos Estados Unidos e Alemanha. Todavia, mesmo com o aumento de parcerias entre o Brasil com outros países como Portugal, Espanha, Bélgica, Cuba e outros, os critérios de concessão

de bolsas tendem a ficar mais rigoroso devido ao aumento do número de programas de doutorado, o que poderia provocar uma “redução progressiva nos investimentos de formação no exterior” (KROEFF; NAHAS, 2003, p.124).

Amadio (2003; 2007) observou a distribuição de teses e dissertações e que, segundo o autor, caracterizaria os parâmetros quantitativos e qualitativos do programa *stricto-sensu*, e no caso de seu estudo, o da EEFUEUSP. O autor considera este tipo de produção com sendo caracterizado por um trabalho de grau acadêmico de natureza e metodologia científica, contextualizada por um universo epistemológico. Além disso, as informações apresentadas devem pertencer ao universo de conhecimentos a que se refere a área de concentração do grau acadêmico, no qual sua elaboração deve demonstrar consistência, objetividade, clareza e coerência lógico-estrutural e metodológica (AMADIO, 2003, p.36). No seu artigo de 2003, ele comentou sobre a importância da sistematização do projeto de pesquisa para “elaborar uma estrutura de pensamento científico na definição de seu projeto de pesquisa, base fundamental para o sucesso do programa de pós-graduação” (AMADIO, 2003, p.34)

Em seus dois estudos, Amadio (2003; 2007) apresentou um demonstrativo do número de dissertações e teses concluídas entre 1979 e 2007, e alegou que sua análise mostraria informações quantitativas e qualitativas que poderiam ser utilizadas para mostrar a evolução referente ao ensino e à produção de conhecimento científico, e que estes resultados mostrariam que o programa ofereceria subsídios que permitiriam “a comunidade científica conhecer e analisar a evolução referente ao ensino e à produção do conhecimento científico” (AMADIO, 2007, p.30). O autor sugeriu também que era preciso repensar o processo de condução dos projetos de trabalho para se sejam realizados nos prazos de titulação previstos.

Nos dados apresentados, fica difícil compreender com detalhes qual caminho o autor seguiu para afirmar que a produção das teses e dissertações apresentaria informações relevantes que representariam um desenvolvimento do programa com relação à formação para a pesquisa e docência uma vez que, em seu estudo, foram apresentados dados descritivos que representariam apenas um aumento na quantidade deste tipo de produção. Portanto, é preciso certo cuidado na análise e interpretação deste tipo de publicação, além do que existem outras

direções poderiam ser exploradas, por exemplo, quais seriam as áreas de conhecimento predominantes neste tipo de publicação, a base teórico-metodológica, o processo de construção da dissertação/tese do orientando inserido nos grupos de pesquisa, entre tantos outros.

Romancini (2006) realizou um estudo bibliométrico de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em Comunicação (PPGCOM) reconhecidos pela Capes no ano de 2004 e, juntamente com informações institucionais, o autor direcionou seu estudo para a análise das áreas e disciplinas predominantes na área dos estudos de comunicação no Brasil. Ele discutiu a conformação de um “campo científico” da comunicação, no qual os debates sobre a legitimidade da área da comunicação parecem interessar mais aos investigadores, favorecendo os fundamentos científicos e estabelecendo disputas pela definição da especificidade do conhecimento da área em questão, o que possivelmente transformaria os cursos em “programas de pesquisa”. O autor identificou nas citações das teses e dissertações, que o padrão do capital científico é voltado para citações de autores do contexto europeu, ou seja, que o índice de citações é de fonte externa. No entanto, o autor reconheceu que não foi possível perceber um paradigma dominante na área, mas que o *modelo de interação* de grupos aliada a teoria de campo, de Pierre Bourdieu, permitiu investigar melhor as práticas que os indivíduos utilizam nas investigações para obterem certo reconhecimento no campo da comunicação.

Castro (2006) também investigou o conteúdo de quinze teses dos programas de pós-graduação das universidades estaduais paulistas, na área da Saúde Produtiva, ao analisar o nível de discussão crítico-epistemológica e os aspectos metodológicos empregados nos trabalhos destes programas. O que é possível notar é que o campo científico também exerce forte pressão nas práticas científicas exercidas no campo da pós-graduação nesta área, uma vez que o autor identificou que os pesquisadores assumem e reproduzem “protocolos com características racionalistas, tecnicistas, biologicistas, as quais denunciam a manutenção da lógica do *paradigma tradicional*” (CASTRO, 2006, p.146, grifo do autor).

A qualidade das teses e dissertações também foi discutida por Betti e col. (2004), partindo da suposição de que a composição da banca é formada por

docentes competentes para avaliação dos trabalhos. O que os autores notaram é que, devido a redução de verbas, a participação de professores de outras localidades ficaria prejudicada, e aquele que seria o mais indicado para compor uma banca e avaliar a qualidade da dissertação ou tese não é convidado, situação que caminharia para uma endogenia na composição das bancas.

A integração entre pós-graduação e graduação foi apontada por Lovisolo (2003) como importante variável a ser considerada “mediante indicadores de participação dos membros da pós nas atividades de ensino e pesquisa na graduação” (p.103). Ele chegou a mencionar que existe a solicitação nos relatórios de avaliação dos programas sobre a demanda de participação do corpo discente da graduação nas atividades de pesquisa realizadas na pós-graduação, o que, segundo o autor, “recairia no desenvolvimento e democratização da cultura científica na graduação, na formação emotiva e intelectual em pesquisa, ajudando também a criar ‘celeiros’ para a constituição de seus futuros quadros discentes” (LOVISOLO, 2003, p.103).

O autor apontou que era preciso uma estrutura que possibilitasse esta integração entre pós-graduação e graduação, com uma nova organização dos grupos de pesquisa, com projetos desenvolvidos pelos docentes e discentes da pós-graduação e os discentes inseridos neste processo. Todavia, este tipo de organização apresentaria limitações, pois na época, existiam poucos grupos de pesquisa para atender toda a demanda de alunos matriculados nos cursos de graduação, acarretando em poucas vagas e bolsas de iniciação científica. Além do mais, as atividades de pesquisa concorrem com o estágio profissional, sendo este mais procurado pelos discentes (LOVISOLO, 2003).

Uma possível solução para fortalecer esta integração depende principalmente de recursos financeiros. Amadio (2003) descreveu o exemplo do que ocorreu no programa de pós-graduação *stricto-sensu* na Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (EEFEUSP). Ele citou os programas de iniciação científica da Fapesp, Pibic-CNPq, Programa Especial de Treinamento do PET-Capes, Programa de Aperfeiçoamento de Ensino do PAE-USP e outros, que “são voltados à capacitação profissional ou acadêmica, multidisciplinar, técnico-científica de alunos de graduação, [e que] assumem relevante e expressiva importância na preparação para a pós-graduação” (AMADIO, 2003, p.39, termo

acrescido). Além da participação dos discentes da graduação, a inserção dos docentes da graduação nestes grupos de pesquisa precisa ser considerada, pois é necessário analisar melhor a sua inserção neste tipo de atividade. O professor da graduação poderia apresentar maiores contribuições para os pós-graduandos com o desenvolvimento de materiais de ensino, propostas didáticas, estratégias de seleção de conhecimento adequado aos níveis de ensino, pois, teoricamente, ele já tem certa vivência com o ensino superior.

O exemplo do estudo de Amadio (2003) mostra a importância em investir nas atividades voltadas para a formação acadêmica. No entanto, os investimentos ainda são voltados para estimular o crescimento da produção científica. A captação de recursos financeiros é uma ação valorizada pelas instituições universitárias e pela comunidade acadêmica. Sabemos que o Brasil é um país em desenvolvimento e que a demanda de recursos financeiros não condiz com o que é disponível atualmente. A escassez de verbas para o funcionamento dos programas indica que deveria haver uma racionalização do uso do dinheiro público. O destino de fundos acabaram sendo direcionadas para os programas que apresentam uma maior capacidade de produção científica, e do ponto de vista de Betti et al. (2004, p.191), “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?”. Os autores colocaram é que os recursos ainda são direcionados para pesquisas que exigem equipamentos de custo elevado, e aquelas que não exigem grandes investimentos ficariam prejudicadas, pois não são contempladas nem com o mínimo de recursos para desenvolvimento de suas atividades.

A relação entre oferta e demanda de pós-graduação foi investigada por Kokubun (2003), por meio de indicadores objetivos, ou seja, o número de programas e a procura por este tipo de formação: mestrado e doutorado. Em seu levantamento, ele identificou que, em 2000, existiam dez cursos de mestrado e seis de doutorado, alocado em dez programas de pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física no Brasil, sendo que entre 1996 e 2001 formaram 726 mestres e 116 doutores. Com base em dados coletados diretamente da Capes, Kokubun previu a formação de aproximadamente 1.200 mestres e 200 doutores entre 2002 e

2006, e o problema da oferta e demanda estaria quantitativamente equilibrado ainda nesta década.

Esta previsão precisaria ser analisada, como ele mesmo diz, com certa cautela, pois o que aparentemente poderia ser a solução poderia gerar outro problema: a excessiva ênfase na formação acadêmica levaria à canalização da formação da pós-graduação *stricto-sensu* exclusivamente para a inserção no ensino superior, “sem considerar a possibilidade de atuação em outros segmentos da sociedade” (KOKUBUN, 2003, p.14).

Betti et al. (2004) colocaram que a criação de novos programas e conseqüentemente de novas vagas não são indicadores de expansão do sistema, e sugeriram a ampliação de vagas nos programas já existentes, com áreas de concentração mais abrangentes, o que permitiria a inclusão de mais docentes ofertando mais vagas. Além disso, a parceria entre instituições possibilitaria o trabalho conjunto o que poderia contribuir para melhorar a qualidade dos programas, pois o corpo docente seria formado por professores bem qualificados das instituições parceiras. Em outras palavras, o resultado seria a formação de um corpo docente altamente qualificado para atuação no ensino superior, e investir em parcerias interinstitucionais poderia elevar o nível de qualidade dos programas já existentes, além de aumentar o número de mestres e doutores. Neste sentido, Kokubun (2004) e Betti et al. (2004) concordaram que o ideal seria que todos os docentes do ensino superior com titulação de doutores, contrariando o artigo 53 da LDB, que recomenda um terço do corpo docente formado pelo menos com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado (BRASIL, 1996).

O estudo de Lovisolo (2003) considerou que a forma como era conduzida a avaliação da Capes poderia provocar conseqüências, como ter impedido que a produção de conhecimento em Educação Física fosse direcionada para a criatividade e inovação. Ele alertou que existem diversos campos de intervenção que apresentariam problemas que exigiriam investimento intelectual e ações locais, portanto efetivas do ponto de vista da investigação e apresentação de soluções. Por exemplo, “o estudo de casos de relacionamento com empresas, clubes, organismos públicos ou federações” (LOVISOLO, 2003, p.101). Ele chamou a atenção para o cuidado em atribuímos a responsabilidade desta situação somente

aos critérios de avaliação, e que esta questão poderia abranger a falta de vontade da própria área em não visualizar outras possibilidades de formação.

Esta complexa situação mostra que é preciso repensar o perfil do pós-graduado considerando as possibilidades de formação de recursos humanos para atuação no ensino superior e em outros segmentos:

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 boa qualidade dos programas de pós-graduação (BETTI et al., 2004, p.186).

Uma possível sugestão seria a implantação do mestrado profissional. Entretanto, esta possibilidade deveria ser tratada com cautela, pois poderia reforçar a dicotomia que já foi e ainda é discutida: a divisão entre disciplina acadêmica/profissão, ciência básica/aplicada, entre outras nomenclaturas utilizadas. Ainda é preciso uma intensa discussão sobre qual seria o caminho adequado para atender as diversas demandas que exigem pessoal altamente capacitado para a solução de diversos problemas, não só os acadêmicos, mas também os que se manifestam na intervenção do profissional de Educação Física em outros segmentos (BETTI et al., 2004; KOKUBUN, 2003, 2004).

Opção também indicada por Amadio (2003, 2007), visando o atendimento de outras demandas, como a de profissionais que atuam fora do contexto acadêmico, mas que buscam qualificação profissional. (AMADIO, 2003; 2007). Além disso, “[...] a educação física tem um perfil [...] muito mais ancorado na intervenção do que na pesquisa, ainda quando se pretenda que a primeira esteja fundamentada na segunda” (LOVISOLO, 2007, p.25). Toda esta situação mostra que chega a ser uma contradição, pois não estaríamos “diante da situação paradoxal de que uma área profissional, e orientada para a intervenção, resiste a ser profissional?” (LOVISOLO, 2003, p.101).

Ainda assim, Lovisolo (2003), sugeriu que é necessário, como exemplo, pensar no mestrado profissional em ensino com suas possibilidades e limitações, e considerar também as suas possíveis contribuições para o desenvolvimento da Educação Física Escolar. Corroborando a sugestão de Lovisolo (2003), Bracht (2007) reforçou que, mesmo sendo um assunto polêmico, precisamos

considerar como uma alternativa, pois o autor enfatiza que normalmente os indivíduos ingressam nos cursos *stricto-sensu*, buscando um direcionamento de sua formação para atuação no ensino superior. O autor ainda relatou o questionamento de uma professora da rede municipal de educação que direcionou sua fala apontando que candidatos são aprovados nos cursos *stricto-sensu*, obtêm titulação e atuam nos curso de graduação (licenciatura) sem experiência de sala de aula (referindo-se à escola).

Outro exemplo poderia ser a integração entre universidade, empresa e governo, mas parece estar longe de apresentar parcerias e contribuir para uma expansão social significativa. Atualmente é difícil encontrar instituições (universitárias e de pesquisa) que desenvolvam atividades direcionadas para a intervenção buscando soluções de problemas específicos um determinado lugar, o que possivelmente contribuiria para o desenvolvimento local. Assim fica difícil pensar, de modo amplo, em desenvolvimento social, econômico e cultural de um país se os indivíduos que produzem conhecimento não olharem para os problemas que estão no entorno das instituições no qual se isolam:

O dito aplica-se às pós-graduações de educação física. De fato, a intervenção local demanda muito tempo para costurar acordos, realizar diagnósticos e propor programas locais de inovação ou de solução de problemas, para ajudar na gestão das linhas de financiamento internacionais e nacionais, enfim, para transformar o contexto a partir dele. A palavra e a escrita assumem um caráter dialético ou argumentativo, retórico, para elaborar com os agentes da universidade, do governo e da comunidade mecanismos de intervenção local (LOVISOLO, 2007, p.31).

A avaliação do mestrado profissional parece não haver ainda um sistema específico, pois o *Qualis* é mantido mesmo quando se trata de pós-graduação profissionalizante, uma incoerência uma vez que, apresentando maior proximidade com o campo da intervenção, “[...] o interventor pretende ser mais usado, apropriado e posto em ação, do que citado” (LOVISOLO, 2007, p.25.).

Bracht (2007) colocou que esta situação representaria a existência de diferenciação entre dois tipos de lógica: a *lógica e características da pesquisa*, que se baseia no modelo da racionalidade técnica, reduzindo a realidade para torná-la compreensível; e a *lógica e características da intervenção*, no qual o autor recorreu à Schon (2000) para explicar que os problemas se manifestam na forma de

estruturas caóticas e indeterminadas, o que faz do campo da intervenção um ambiente instável e um local de incertezas. Em outras palavras, as atuais práticas de pesquisa nos programas *stricto-sensu*, quando direcionadas aos estudos da intervenção, vêem este campo como local de coleta de dados e os resultados são mostrados como prestação de contas. É o que Bracht (2007) chamou de esvaziamento intelectual da prática, pois a “questão é não entender os sujeitos na ação como portadores e construtores de conhecimento que deveriam ser entendidos muito mais como colaboradores do que como ‘objetos’ de estudo” (p.6).

Lovisoló (2007) sustentou a ideia de que a especificidade da Educação Física é direcionada para a intervenção com os cursos de graduação organizados seguindo nesta direção. É preciso certa cautela ao colocar que somente as vivências profissionais anteriores de alunos da pós-graduação possa resolver a complexa questão da formação profissional na graduação. Este questionamento indica a necessidade de discussões sobre qual é o perfil do corpo docente dos cursos de graduação, ou seja, que tipo de formação recebe os indivíduos que compõem o corpo docente destes cursos. Esta questão levaria a outro ponto que precisaria ser abordado com detalhes, qual o perfil dos ingressantes nos cursos de mestrado e doutorado e qual o perfil que estes cursos moldam.

Neto, Muller e Amaral (2003) investigaram qual a visão dos estudantes de pós-graduação sobre seu processo de formação profissional, verificando os efeitos da vida cotidiana destes profissionais durante suas vivências como mestrando no contexto social do programa. Empregando uma abordagem qualitativa que permitisse conhecer a perspectiva dos estudantes, inicialmente realizaram um mapeamento histórico do contexto por meio da revisão bibliográfica sobre a pós-graduação e a formação de professores, traçando um paralelo com a análise de informações contidas em documentos que tratavam especificamente do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da UFRGS.

Foram descritos eventos sobre o processo de implantação do programa, a área de concentração e linhas de pesquisa, estrutura organizacional e suas modificações, capacitação docente no exterior, fluxo de estudantes, produção intelectual do corpo docente e discente e o surgimento da revista Movimento e Perfil. Estas informações foram essenciais para mapear a construção histórica do contexto atual no qual os participantes realizaram seu mestrado. Na sequência, a entrevista

semi-estruturada foi utilizada para coletar o ponto de vista dos estudantes sobre sua própria formação, com temas relacionados à experiência anterior; o curso; o conhecimento objetivo e subjetivo; as relações interpessoais; a dissertação e a titulação.

As motivações que levaram os pós-graduandos a buscarem o mestrado eram direcionadas a melhorar sua formação, e também obtenção da titulação mínima exigida para o exercício do magistério no ensino superior (NETO, MULLER, AMARAL, 2003). Este fato mostra a importância em repensarmos o direcionamento pós-graduação com relação à preparação de recursos humanos para atuação no ensino superior.

A formação dos futuros mestres e doutores vai além da participação no processo de construção do conhecimento científico com as atividades de pesquisa, perpassa também caminhos representados pelas relações interpessoais que configuram o contexto social da pós-graduação. Os debates e conflitos entre indivíduos, cada um defendendo seu ponto de vista, contribui para demonstração de “atitudes que antes não percebiam ter em seu cotidiano, entre as quais elevados níveis de autonomia, independência e segurança para resolver problemas profissionais e pessoais” (NETO, MULLER, AMARAL, 2003, p.94) vão sendo lapidadas no cotidiano dos envolvidos com o contexto acadêmico-científico dos programas de pós-graduação *stricto-sensu*.

Além disso, a busca de uma melhor colocação nas instituições de ensino superior também foi mencionada como motivos que levam os indivíduos a procurarem o ingresso nos cursos de mestrado e doutorado (BETTI et al., 2004; NETO, MULLER, AMARAL, 2003). Kokubun (2004) rebateu dizendo que a titulação e o ensino são consequência da sua inserção na prática da produção do conhecimento, e que os esforços deveriam correr nesta direção, e não na busca da titulação com fim nela mesma, o que direcionaria as atividades de pesquisa na pós-graduação para cumprimento de critérios.

Com relação ao crescimento do sistema de pós-graduação, Amadio (2003; 2007) também chamou a atenção para pensarmos nos intercâmbios interinstitucionais e mencionou a estruturação do doutorado nesta perspectiva. A parceria do programa de pós-graduação *stricto-sensu* da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo e da Escola Superior de Educação Física

da Universidade Federal do Rio Grande do Sul com a Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto poderia proporcionar a formação em alto nível de doutores, e se enquadraria no plano de cooperação internacional.

Nos dois estudos de Amadio (2003; 3007), ele estipulou algumas perspectivas para o desenvolvimento do sistema de pós-graduação *stricto-sensu*, especificamente relacionado à produção de conhecimento na Educação Física e Esporte. Suas sugestões foram para definir paradigmas como apoio para discussões relacionadas à crise da área; aumento do intercâmbio entre universidades para estabelecimento de novos programas de pós-graduação; estímulo à criação de processos de desenvolvimento integrado, a estruturação de projetos de intercâmbio científico de pesquisadores, mestrandos e doutorandos; estabelecimento de atividade de domínio interdisciplinar segundo a realidade cultural; disseminação de documentos eletrônicos por meio da democratização de redes universitárias; adequação do ambiente acadêmico; implantação de novos modelos de aprendizagem, considerando a era da comunicação em rede na relação entre professor-aluno; estabelecimento de atividades com utilização de mídia que possibilite a cooperação para o ensino e pesquisa na pós-graduação; agregação do programa de pós-graduação aos núcleos de investigação; estabelecimento de uma Política Nacional de Pós-Graduação em Educação Física e Esporte que esteja de acordo com as necessidades contextuais do meio acadêmico-científico.

Em 2003, Kokubun (2003) alertou também para o pós-doutoramento, colocando que a formação não pode ser encerrada após a obtenção do título de doutorado. Ele reconhece a importância da pesquisa para a renovação do conhecimento, e neste sentido destaca também a escassez de intercâmbio entre grupos de pesquisa nacional e internacional. Também coloca a necessidade para que os docentes busquem o aprimoramento por meio do trabalho conjunto com outros grupos. Entretanto, um empecilho que dificultava as relações entre docentes de diferentes instituições era o número reduzido de concessão de bolsas destinada à realização do doutorado no exterior. Entretanto, o que poderia explicar, na época, que o corpo docente tinha sua formação tipicamente exógena era o fato de que grande parte dos doutores se formava no exterior sem o auxílio de bolsas.

Outro exemplo foram as parcerias entre instituições brasileiras. Murakami e Ida (2006) relataram a experiência entre duas instituições na condução de programas de mestrado e doutorado: o consórcio entre a Universidade Estadual de Maringá (UEM) e a Universidade Estadual de Londrina (UEL). Este tipo de parceria foi pioneira no Brasil, iniciando em 1998 com o a implantação do mestrado em História, e em seguida foram implantados os programas de mestrado em Administração e o doutorado em Física. O mestrado em Educação Física foi criado (em 2006). Este tipo de parceria inter-institucional foi considerada importante, “pois reside no fato de estimular o aumento da formação de recursos humanos com qualidade acadêmico-científica da região, por meio de cooperação de pesquisadores experientes de ambas instituições” (MURAKAKI; IDA, 2006, p.79).

Como vimos, a formação acadêmica e científica nos programas de mestrado e doutorado em Educação Física perpassa questões de ordem política e estrutural que compõem o campo da pós-graduação *stricto-sensu* na área. Foram apresentadas questões sobre a temática com diferentes enfoques, no qual ao analisarmos, identificamos elementos que podem ser resumidamente organizados em duas categorias relacionadas ao *funcionamento e políticas direcionadas para o avanço e desenvolvimento do sistema de pós-graduação*, com referência para as atividades de formação de recursos humanos e produção de conhecimento, o que caracterizam os programas de mestrado e doutorado brasileiros.

Sobre as *políticas direcionadas para o avanço e desenvolvimento do sistema de pós-graduação*, foi abordado como as *orientações para a inserção internacional* se fazem presentes nas diretrizes dos programas de pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física e dos Planos Nacionais de Pós-Graduação, e também nas ações como as parcerias interinstitucionais, entre o Brasil e outros países, além de políticas de investimento financeiro. A *relação entre pós-graduação e produção de conhecimento* também foi abordada, como a influência da avaliação da Capes no processo de produção científica dos cursos que foi consequência de todo um processo histórico que resultou da dependência da pós-graduação com o campo científico.

Com relação ao *funcionamento dos programas*, foram levantadas questões sobre a *composição estrutural*, como área de concentração, linhas de pesquisa, regime de créditos (obrigatoriedade na participação em disciplinas e no

desenvolvimento da dissertação/tese), atividades acadêmicas (aulas, seminários, estágio docente) e científicas (processo de qualificação e defesa, participação em eventos científicos e produção de pesquisas), demanda e oferta (candidatos/vagas), tempo de duração dos cursos de mestrado e doutorado; processo de seleção de candidatos e avaliação da pós-graduação. Sobre o *corpo docente*, foram apontadas questões sobre a relação entre atividades de pesquisa, docência e funções administrativas; pesquisadores com bolsa de produtividade em pesquisa (PQ) inseridos no corpo docente dos programas e capacitação (pós-doutorado). Com relação ao *perfil do pós-graduado*, apareceram tópicos de discussão sobre o tipo de orientação (pesquisa/ensino) conduzido dentro dos mestrados e doutorados, além da proposta relacionada ao mestrado profissional.

A *relação entre a pós-graduação e a graduação* foi abordada por meio de elementos de ligação entre os dois níveis como corpo de conhecimento, formação de recursos humanos para o ensino e interação entre docentes e discentes da graduação com os pós-graduandos em atividades de pesquisa. Sobre o *contexto social*, as relações inter-pessoais entre docentes e discentes, bem como as expectativas dos pós-graduandos antes e após sua passagem pelo programa também foram investigadas.

Como foi mostrado, o estudo do sistema de pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física é extremamente complexo e desafiador, pois envolve desde questões macro, como as políticas que orientam diretamente ou indiretamente o funcionamento do sistema, como também pontos específicos referentes aos cursos de mestrado e doutorado da área. Neste sentido, faz-se necessário conhecer melhor os elementos que se constituem na base estrutural dos programas.

3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Para o desenvolvimento desse estudo, no qual a questão proposta busca apreender sobre a dinâmica do processo de funcionamento do campo acadêmico e científico dos programas *stricto-sensu* em Educação Física, compreendemos que a abordagem qualitativa seja a mais adequada, uma vez que pode ser caracterizada como tentativa de entender, detalhadamente, significados e características de um contexto social específico. Esse tipo de abordagem tem como foco de investigação a “essência” do fenômeno e conhecer esta “essência” denota a compreensão do *significado* e da *intencionalidade* presentes nas ações dos indivíduos, que são representações das estruturas sociais e que se manifestam nas relações entre os sujeitos, determinando a configuração do campo investigado (MINAYO, 1998; RICHARDSON, 2008; THOMAS; NELSON, 2002). O encaminhamento metodológico será conduzido conforme a representação da Figura 2:

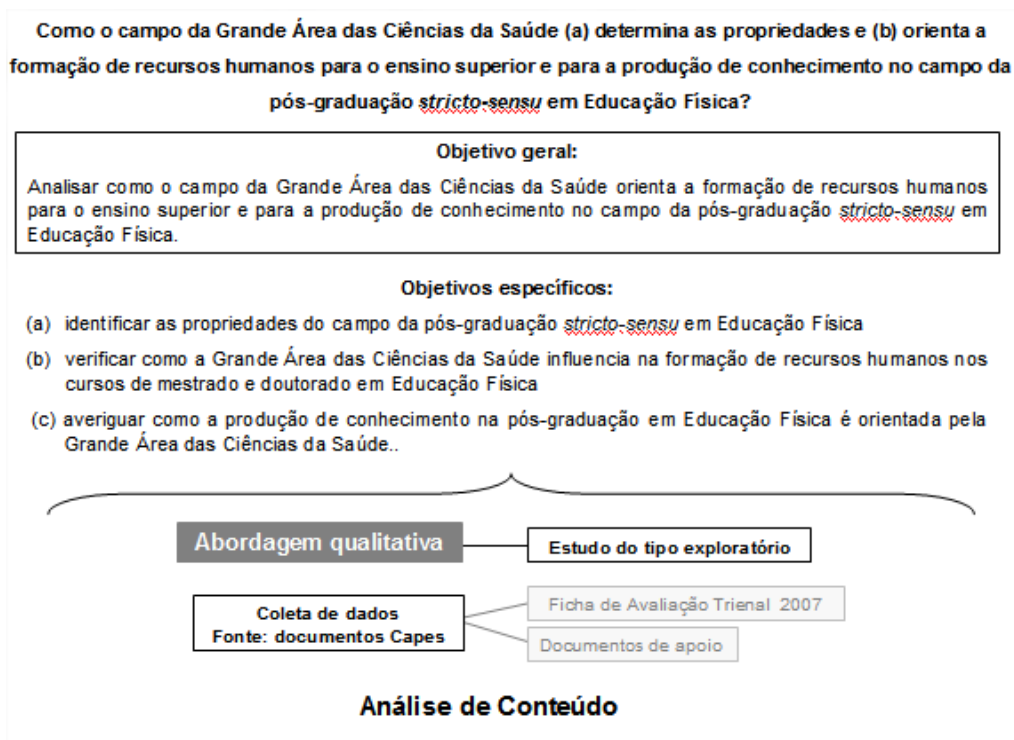


Figura 2 – Encaminhamento metodológico

Entendemos que o caminho metodológico escolhido é o melhor meio para buscar uma resposta para a questão proposta, uma vez que a pesquisa qualitativa é basicamente interpretativa, voltada para uma visão holística dos fenômenos sociais, sendo que o pesquisador qualitativo emprega um raciocínio complexo multifacetado, interativo e dinâmico (CRESWELL, 2007). Denzin e Lincon (2006) definem a pesquisa qualitativa como uma apreensão de *processos* e *significados* do fenômeno investigado, ressaltando a construção social da realidade analisada. Filho e Gamboa (1995) colocam que, na pesquisa qualitativa, o indivíduo está preocupado com a interpretação do fenômeno social, e seu propósito é compreender, explicar e especificar o fenômeno pesquisado. Assim, o investigador “precisa tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações” (FILHO; GAMBOA, 1995, p.43).

O pesquisador que se propõe a realizar uma pesquisa qualitativa não se contenta somente em entrar em contato com o campo se restringindo à sua caracterização. O investigador vai além do entendimento do campo como apenas um reservatório de dados; procura visualizá-lo também como fonte de novas questões. Ele busca respostas, mas também procura novos questionamentos que podem ser mais adequados e pertinentes do que a questão proposta inicialmente. Além do mais, o olhar qualitativo implica a compreensão das representações do mundo social *presente* como resultado de um *passado*, (re) construído nas relações sociais por meio das trocas simbólicas entre grupos que configuram crenças, valores, atitudes que se manifestam nas práticas e ações dos sujeitos inseridos no contexto atual. Pelo fato da configuração atual da realidade social observada ser resultado de processos anteriores, logo podemos dizer que o objeto de investigação possui consciência histórica:

O objeto das Ciências Sociais é histórico. Isto significa que as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está sendo construído. Portanto, a provisoriidade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social (MINAYO, 1994, p.13).

Com um olhar sob o fenômeno numa perspectiva histórica, Demo (1989) colocou que o estudo da realidade social, vista como um processo histórico,

precisa considerar aspectos relacionados às *estruturas* existentes, que ele considera como formas, ou “fôrmas” e é representado pelos conflitos entre grupos sociais, pelos meios de comunicação e expressão simbólica, o que ele chama de *condições objetivas*, externas ao homem. Já a capacidade política do sujeito em conquistar posições nas *estruturas* é representada pelas *condições subjetivas* manifestada nas práticas dos indivíduos em situação de conflito social, o que indica que as “transformações sociais se dão nos conteúdos, em que a história pode ser radicalmente criativa, produtiva, dependendo, para tanto, de condições objetivas e subjetivas, cada qual detendo a mesma ordem de importância” (DEMO, 1989, p.17).

A condução de um estudo nessa perspectiva pode facilitar uma análise da construção histórica da estrutura social atual de um campo. Como foi apresentado anteriormente, o processo de construção do campo da pós-graduação sofreu forte influência do campo científico, e pode ter direcionado a composição da estrutura de grupos dentro do campo da pós-graduação. Além do mais, é esta organização de grupos que possivelmente orienta o funcionamento do sistema, estabelecendo as políticas que norteiam a implantação, organização, funcionamento e avaliação dos programas de mestrado e doutorado, de maneira geral, e especificamente na Educação Física.

Sobre o foco da pesquisa qualitativa, Filho e Gamboa (1995) colocaram que este tipo de investigação ocorre no longo processo de construção do significado, o que induz a questionamentos de *como* a realidade social se configura. Creswell (2007) mencionou que, no estudo qualitativo, os pesquisadores estabelecem inicialmente as *questões* que procuram manifestar um projeto aberto e emergente.

Assim, buscamos investigar *como o campo da Grande Área das Ciências da Saúde: (a) determina as propriedades e (b) orienta a formação de recursos humanos para o ensino superior e para a produção de conhecimento no campo da pós-graduação stricto-sensu em Educação Física*. Também, visando alcançar os objetivos específicos propostos: (a) identificar as propriedades do campo da pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física; (b) verificar como a Grande Área das Ciências da Saúde influencia na formação de recursos humanos nos cursos de mestrado e doutorado em Educação Física; e (c) averiguar como a produção de conhecimento na pós-graduação em Educação Física é orientada pela

Grande Área das Ciências da Saúde, a estratégia de investigação caminhou para a realização da abordagem qualitativa, uma vez que a “pesquisa qualitativa é exploratória e útil quando o pesquisador não conhece as variáveis importantes a analisar” (CRESWELL, 2007, p. 38). Em outras palavras, a abordagem adotada foi proveitosa no sentido de que permitiu explorar elementos que caracterizaram o campo investigado.

3.1 O ESTUDO DO TIPO EXPLORATÓRIO

Como foi dito anteriormente, o encaminhamento metodológico adotado para o desenvolvimento deste estudo foi a abordagem qualitativa, especificamente de caráter exploratório, pois foi necessário conhecer as características de um campo, no caso o campo da pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física para, posteriormente, procurar explicações das causas, como as características herdadas do campo científico, e consequências para a formação de recursos humanos e de produção de conhecimento na pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física. Assim, “o investigador deve conceituar as inter-relações entre as propriedades do fenômeno, fato ou ambiente observado” (MARCONI; LAKATOS, 2008, p.71). Logo, foi possível descobrir as relações existentes entre os fenômenos (RICHARDSON, 2008).

O estudo do tipo exploratório possibilitou que o delineamento da pesquisa fosse arquitetado aos poucos, “por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas” (BOURDIEU, 2007, p.27). A atenção minuciosa nos procedimentos metodológicos pautados nesse tipo de estudo, requereu um planejamento que permitiu um aprofundamento na compreensão do objeto investigado, que dependeu das idas e vindas ao campo investigado. Em sua jornada de “exploração”, o pesquisador deve buscar as peças que ainda faltam para completar o quebra-cabeça, ou seja, ele procura elementos que, ao serem juntados, pode fornecer uma visão ao mesmo tempo ampla e profunda do “objeto explorado”, que é definido como o campo da pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física.

O rigor na condução metodológica é no sentido dos passos que o pesquisador precisa seguir para não escapar nenhum detalhe, explícito e/ou implícito, essencial para uma apreensão dos elementos objetivos e subjetivos que constituem o fenômeno investigado.

O objeto de pesquisa vai “tomando forma” à medida que o investigador reúne informações durante a coleta e análise dos dados. Para compreender as entranhas do objeto de estudo, ele se vê obrigado a vasculhar sistematicamente o campo de investigação e este “[...] movimento de vai-e-vem ritma a cronologia do ato de pesquisa e constitui uma das principais características da pesquisa qualitativa” (POUPART et al., 2008, p.149). Em outras palavras, o pesquisador conduz suas atividades investigativas com questionamentos iniciais que vão revelando elementos objetivos e subjetivos do objeto específico à medida que ele avança na condução do estudo.

O processo de investigação para apreensão do campo da pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física foi pautado no emprego de um quadro conceitual que considerou o campo da pós-graduação como um contexto formado por indivíduos que constituem a estrutura social do campo investigado. O desafio foi mapear o que está subjacente nas relações que configuram o funcionamento desse campo: elementos e suas propriedades; as regras que orientam as práticas sociais; os meios de comunicação empregados pelos grupos; as estratégias empregadas em situações de disputa e os objetos disputados; posições ocupadas pelos grupos na estrutura social; enfim, tudo que está envolvido no campo de trocas simbólicas que é a pós-graduação.

3.2 O PROCESSO DE OBTENÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Na pesquisa qualitativa, existem diversos meios para coletar informações que serviram de base para exploração do problema de estudo. Creswell (2007) apresentou quatro tipos básicos para obtenção dos dados: a observação, a entrevista, o documento e o material de áudio e visual.

Dentre os diversos procedimentos de coleta de dados empregados em estudos qualitativos, as informações obtidas de *documentos* aparecem como uma opção para explorar e identificar os elementos que caracterizam o campo a ser investigado. (LAVILLE; DIONNE, 1999; CRESWELL, 2007; DUARTE; BARROS, 2009, MATTAR, 2008).

Creswell (2007) e Laville e Dionne (1999) apresentaram algumas *vantagens* e *desvantagens* do uso de documentos em coleta de dados:

Quanto às vantagens:

- a) possibilita o acesso em um momento conveniente para o pesquisador
- b) representa dados nos quais os indivíduos dedicaram atenção para compilar informações
- c) como texto escrito, o pesquisador economiza tempo na coleta
- d) permite um acompanhamento da evolução de fenômenos e situações ao longo do tempo

Quanto às desvantagens:

- a) o acesso às informações pode ser restrito
- b) a procura pode ocorrer em locais difíceis de encontrar dados
- c) exige a leitura óptica ou transcrição para passar para o computador
- d) o material coletado pode não estar completo
- e) a autenticidade e/ou precisão dos documentos podem ser questionáveis

Creswell (2007), Moreira (2009), Mattar (2008) e Laville e Dionne (1999) mostraram diversas opções *de documentos* nos quais é possível obter informações, como atas de reuniões, jornais, relatórios técnicos, catálogos, almanaques, registros, diários, cartas, e-mail pessoal, arquivos particulares, discussões por e-mail, informativos, trabalhos científicos, entre outros. Além destes, temos também os documentos oficiais que representam as publicações de instituições, "que definem orientações, enunciam políticas, expõem projetos, prestam conta de realizações" (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.166).

De maneira geral, os estudos sobre pós-graduação utilizaram documentos como fonte para obtenção de informações. Amadio (2003; 2007) observou a distribuição das teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (EEFEUSP). Kroeff e Nahas (2003) analisaram as características da produção científica dos professores doutores da área da Educação Física, utilizaram como fonte de obtenção de dados a Capes e o CNPq para identificar as temáticas de publicação de artigos e de orientação de teses e dissertações. Lovisolo (2007) também buscou nos relatórios da Capes informações sobre a caracterização do sistema de avaliação da pós-graduação da área, especificamente sobre a imposição de regras para a publicação de artigos, no qual os dados coletados permitiram a elaboração de um mapa dos periódicos por área.

Outros estudos procuraram ampliar as discussões sobre a temática voltada para elementos que compõem o sistema de pós-graduação. Kokubun (2003) investigou os componentes que se relacionam diretamente com a pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física e analisou indicadores objetivos coletados em documentos oficiais da Capes e do CNPq como relação entre oferta e demanda de titulados, perfil do corpo docente, capacidade instalada de pesquisa e produção intelectual.

King e Bandy (1987) procuraram em catálogos dos programas de doutorado em Educação Física dos Estados Unidos informações que possibilitassem examinar a natureza e o grau de especialização destes cursos. Visando melhorar a caracterização dos programas, os autores complementaram as informações com questionários enviados aos responsáveis pelos cursos investigados, para acrescentarem dados que não constavam nestes catálogos. Com isso, eles descreveram as áreas de especialização, o tipo de organização, nomes das titulações e a proporção de estudantes.

As pesquisas sobre o sistema de pós-graduação em outras áreas também fizeram o uso dos documentos como meio para coleta de dados. Castro (2006) analisou o nível de discussão crítico-epistemológica e aspectos teórico-metodológicos existentes nas teses e dissertações de programas de pós-graduação das universidades estaduais paulistas, na área da saúde reprodutiva. Romancini (2006) coletou informações institucionais e analisou teses e dissertações visando

discutir a relação entre o campo científico e o campo da pós-graduação na área da comunicação. Kac, Fialho e Santos (2006) buscaram nos cadernos de avaliação da Capes, dados sobre os programas de pós-graduação em nutrição, visando obter informações que permitissem descrever o panorama destes programas com relação à produção intelectual. Analisaram o número total de artigos em periódicos, a proporção destes artigos e a média de publicação internacional por docente permanente. Já o estudo de Pereira (2005) obteve dados dos relatórios de avaliação da Capes, o que possibilitou medir a influência de variáveis quantitativas nos conceitos atribuídos pela Capes aos programas de administração.

Em resumo, os estudos sobre pós-graduação procuraram informações em documentos que permitiram explorar: (a) produção intelectual; (b) critérios de avaliação do sistema de pós-graduação e (c) estrutura organizacional dos programas. Visto que ainda é preciso um aprofundamento nas investigações sobre o campo da pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física no Brasil de modo abrangente, se faz necessário caracterizar diferentes componentes, tanto do sistema de avaliação dos programas da área e, especificamente, da estrutura organizacional destes mesmos programas.

Estabelecer quais elementos podem ser explorados possibilitou encontrar uma possível resposta para a questão norteadora deste estudo: *Como o campo da Grande Área das Ciências da Saúde (a) determina as propriedades e (b) orienta a formação de recursos humanos para o ensino superior e para a produção de conhecimento no campo da pós-graduação stricto-sensu em Educação Física?*

3.2.1 A Fonte das Informações: Documentos da Capes

Para a caracterização dos programas de pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física, ainda vimos à necessidade de explorar as informações oficiais contidas na Capes sobre os programas da área. A escolha justificou-se por conta de serem documentos oficiais que expressam, nos resultados do processo avaliativo, as diretrizes estabelecidas por um grupo e que definiram o tipo de

propriedade característica do campo. Além disso, esse grupo também estabeleceu os critérios estratégicos da avaliação que permitiu o acúmulo dessa propriedade.

O desafio foi identificar (a) qual foi a propriedade que caracteriza o campo e (b) qual estratégia o grupo empregou para acumular essa propriedade. Assim foi possível mapear a estrutura de posições de grupos e os mecanismos objetivos empregados por grupos dominantes por meio de normas oficiais que regem o funcionamento do campo da pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física.

A seleção dos programas ocorreu com base no período de avaliação trienal 2006-2006 (2007). Foram escolhidos cinco programas de pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física, em atendimento aos seguintes critérios: (a) ter curso de mestrado e doutorado com conceito igual ou superior a cinco; (b) serem relacionados na *Relação de Cursos Recomendados e Reconhecidos pela Capes*. Esses critérios foram adotados considerando que os programas formados por cursos nos dois níveis, e que apresentam conceitos elevados, mostram adequação de sua estrutura às diretrizes de funcionamento do sistema de pós-graduação uma vez que, para a abertura de cursos de doutorado, o programa necessita obter um bom conceito com o mestrado. Esses programas podem refletir uma adequação na sua estrutura de grupos e no seu funcionamento conforme as diretrizes oficiais expressas pelo sistema de pós-graduação.

Sintetizando, foram adotados os seguintes critérios para seleção dos programas:

- a) Constar na *Relação de Cursos Recomendados e Reconhecidos pela Capes*;
- b) Oferecer cursos de mestrado e doutorado no período em que foi realizada a última avaliação trienal, de 2007 (período 2004-2006)
- c) Apresentar conceito igual ou superior a 5.

Os programas selecionados são mostrados no Quadro 5:

NOME DO PROGRAMA/ INSTITUIÇÃO/ESTADO	CURSO	ANO DE IMPLANTAÇÃO	CONCEITO
Educação Física USP/SP	Mestrado	1977	6
	Doutorado	1989	
Ciências da Motricidade UNESP-Rio Claro/SP	Mestrado	1991	5
	Doutorado	2001	
Ciências do Movimento Humano UFRGS/RS	Mestrado	1989	5
	Doutorado	1999	
Educação Física UGF/RJ	Mestrado	1985	5
	Doutorado	1994	
Educação Física UFSC/SC	Mestrado	1996	5
	Doutorado	2006	

Quadro 5 – Relação de Cursos Recomendados e Reconhecidos que ofereciam cursos de mestrado e doutorado no período da última avaliação trienal (2007).

Visto a necessidade de saber como os programas são organizados e avaliados, realizamos a busca dos dados em documentos da Capes relacionados aos programas selecionados. A coleta tomou como base o documento *Ficha de Avaliação Trienal*, e para facilitar a compreensão do conteúdo da ficha, foram acessados documentos de apoio, como: *Caderno de Indicadores*, *Planilhas Coloridas*, *Planilhas Comparativas* e *Documentos de Área*.

3.2.1.1 A Ficha de avaliação trienal

Para saber em qual direção caminha a formação acadêmica e científica nos programas *stricto-sensu* em Educação Física, utilizamos os dados da última avaliação dos programas, que foi realizada pela Capes no triênio 2004-2006, com a divulgação dos resultados no ano de 2007, por meio da *Ficha de Avaliação Trienal*.

Segundo a Capes (2007d), a avaliação realizada pela instituição contribui para o aperfeiçoamento de cada programa de pós-graduação. O parecer é realizado por uma comissão externa que avalia os pontos fortes e fracos, e os resultados servem de referência sobre o estágio de desenvolvimento no qual se encontra o programa. Assim, é estabelecido um padrão de qualidade, e que é utilizado para identificar quais programas atingem tal padrão. O funcionamento da avaliação dos programas de pós-graduação que estão em andamento é realizado pela *Avaliação Trienal*, que é conduzida por comissões de consultores vinculados às instituições de diversas regiões do país. A *Avaliação Trienal* avalia todos os programas que compõem o SNPG, e corresponde o triênio anterior à sua realização, e o documento que divulga os resultados é definido como *Ficha de Avaliação Trienal*.

A equipe responsável pela avaliação dos programas de pós-graduação *stricto-sensu* é formada por docentes - pesquisadores, experientes na formação de mestres e doutores. A Capes agrega 44 áreas de avaliação, e cada área tem um *representante da área*, responsável por coordenar as atividades de avaliação e outras correspondentes a ela. Todavia, as deliberações relacionadas ao processo de avaliação não são decididas individualmente. As decisões são deliberadas mediante a votação dos membros que compõem dois colegiados, a saber: o *Conselho Técnico-Científico (CTC)* e a *Comissão de Área* (CAPES, 2007d).

A avaliação é realizada primeiramente pela *Comissão de Área*, que emite o parecer e recomenda o conceito sobre os programas a ela vinculados. Assim, cada área tem a sua *Comissão de Área*. Mesmo que o processo avaliativo seja realizado pela *Comissão de Área*, a decisão final é de responsabilidade do CTC, “cuja atuação é orientada pelo propósito harmonizar os resultados propostos pelas diferentes comissões de área” (CAPES, 2007d, p.6).

O *Conselho Técnico-Administrativo – CTC* pode ser definido como:

a instância decisória da avaliação e o órgão responsável pela regulação e coordenação de todo o processo. É composto por 22 membros: o Presidente e três diretores da CAPES; 16 cientistas, na qualidade de representantes de grandes áreas de conhecimento – dois para cada uma das oito grandes áreas, escolhidos pelos representantes das áreas que as integram; um representante do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pós-Graduação e um representante da Associação Nacional de Pós-Graduandos (CAPES, 2007d, p.4).

Os dados que os dois colegiados utilizam para realizar a avaliação são coletados pelo *Coleta Capes*, uma base de dados informatizada que obtém informações anuais sobre diversos aspectos relacionados ao programa, como: proposta, objetivos, áreas de concentração, linhas de pesquisa, grupos de pesquisa, docentes, discentes, produção de teses/dissertações, produção intelectual, infraestrutura, disciplinas, entre outros (2007d).

Os pareceristas também utilizam para elaborar a *Ficha de Avaliação Trienal*, além do *Coleta Capes*, as informações do *Acompanhamento Anual* emitidas pelas Comissões de Área e dos *relatórios de visita* aos programas, realizados pelos consultores da Capes (CAPES, 2007d).

A *Ficha de Avaliação Trienal*, a partir do triênio 2004-2006, é composta por 6 quesitos, organizados e definidos pelo Conselho Técnico Científico (CTC) da Capes (CAPES, 2007d):

- 1) proposta do programa
- 2) corpo docente
- 3) corpo discente, teses e dissertações
- 4) produção intelectual
- 5) inserção social
- 6) diferenciais de alta qualificação e desempenho e de forte liderança nacional

As *Comissões de Área* seguem os quesitos indicados pelo CTC, e estabelecem pesos para cada quesito. Abaixo, temos os quesitos, bem como os pesos recomendados pela Grande Área das Ciências da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Medicina I, Medicina II, Medicina III, Odontologia e Saúde Coletiva), empregado na última avaliação trienal (2007), que corresponde ao período 2004-2006. Além disso, podemos observar quais são os critérios que a Comissão de Área segue para avaliar cada item de cada quesito (ANEXO A).

No *Quesito 1 - Proposta do Programa*, é avaliada a proposta curricular, coerência, consistência e abrangência da área de concentração e das linhas de pesquisa, projetos em andamento e planejamento do programa visando seu desenvolvimento “contemplando os desafios internacionais da área na produção de conhecimento” (COSTA, 2008, p.4).

Também observamos, no Anexo A, quais são os critérios empregados para a avaliação de cada item do respectivo quesito. De modo geral, os critérios do quesito 1 verificam se o programa apresenta adequação e coerência (a) dos projetos de pesquisa com as respectivas linhas de pesquisa; (b) das linhas de pesquisa com as respectivas áreas de concentração; (c) das disciplinas oferecidas com as linhas de pesquisa e área(s) de concentração. Além disso, existem critérios para avaliar a existência, adequação e suficiência de infra-estrutura para atividades voltadas para o ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelos programas.

O *Quesito 2 - Corpo Docente* analisa o perfil dos docentes como adequação, dedicação e contribuição às atividades de pesquisa e orientação à docência. Um dos itens é direcionado para a Grande Área das Ciências da Saúde (área no qual a Educação Física faz parte) que verifica a “proporção do corpo docente como importante captação de recursos para pesquisa (Agências de Fomento, Bolsa de Produtividade, Financiamentos Nacionais, Internacionais, Convênios, etc.)” (COSTA, 2008, p.5).

Os critérios auxiliam os pareceristas a avaliar o perfil dos professores do programa, como nível de formação, se são bolsistas em produtividade, consultores técnicos-científicos em outras instituições e pareceristas e/ou editores de periódicos científicos. Também verificam se o programa apresenta um corpo docente diversificado; o nível de envolvimento dos professores com atividades de ensino e pesquisa, como por exemplo, a orientação de graduandos, mestrandos e doutorandos. Além disso, os critérios permitem a avaliação da distribuição do corpo docente permanente com relação às disciplinas ofertadas, capacidade de captação de recursos financeiros, entre outros.

O terceiro Quesito, *Corpo Discente, Teses e Dissertações*, abrange a quantidade de teses e dissertações defendidas, relacionando com o corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente; a qualidade das teses e dissertações e “a produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso das IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa) (COSTA, 2008, p.6).

O *Quesito 4 - Produção Intelectual* contabiliza as publicações dos docentes do programa e a distribuição destas publicações em relação ao corpo docente permanente. O *Qualis* é empregado como referência para a avaliação da

produção. O instrumento, já consolidado no contexto científico da área, avalia somente o artigo. Mesmo que não esteja explicitamente manifestado nos critérios, a Comissão de Área da Educação Física, Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Fonoaudiologia (2007) em caráter experimental, incluiu o livro na avaliação do triênio 2004-2006.

No *Quesito 5 - Inserção Social* é observada a inserção e o impacto regional/nacional, educacional, social, cultural e econômico; visibilidade do programa e “**integração e cooperação** com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação (perspectiva acadêmica)” (COSTA, 2008, p.8, grifo do autor).

Os cinco quesitos descritos anteriormente são utilizados na avaliação de todos os programas. O sexto quesito, *Diferenciais de Qualificação e Liderança*, é exclusivamente empregado na avaliação dos programas que, na primeira etapa da avaliação, obtiveram conceito 5 atribuído pela *Comissão de Área*, com indicativos de “verificação da possibilidade de atribuição dos conceitos de excelência” (CAPES, 2007d). São observados se o programa tem presença e relevância no cenário nacional e internacional; exerce liderança na formação de recursos humanos; entre outros critérios, conforme pode ser observado no Anexo A.

De modo geral, foram apresentados os quesitos, itens e critérios utilizados pela Comissão da Área no preenchimento da *Ficha de Avaliação Trienal*, e consequentemente na atribuição de conceitos aos programas. Com base na ficha que o CTC delibera ou não a decisão da comissão.

As informações contidas na ficha são disponibilizadas no *site* da Capes e, portanto, públicas. Para facilitar o entendimento de qual elemento específico foi extraído para análise, temos, no Anexo B, a visualização da *Ficha de Avaliação Trienal*, com os quesitos e seus respectivos itens, além do espaço para que os avaliadores insiram o valor correspondente ao *peso*, um atributo que equivale a *avaliação* de cada item e um texto expressando a *apreciação*. Assim, a ficha traz:

A posição da comissão sobre cada programa é expressa em apreciações sobre todos os quesitos e respectivos itens avaliados, pela consignação de atributos (Muito Bom, Bom, Regular, Fraco ou Deficiente) a tais quesitos e itens e pela recomendação de um conceito (na escala de 1 a 7) ao programa (CAPES, 2007d).

No Anexo B, visualizamos como a *Ficha de Avaliação Trienal* é organizada para uso na avaliação realizada pela Comissão de Área. Após seu preenchimento, é possível observar os pesos e avaliação para cada quesito, bem como a nota geral e o conceito indicado pela Comissão de Área. Na *Ficha de Avaliação Trienal* também visualizamos se o CTC acata ou não o conceito sugerido pela Comissão de Área.

Ainda assim, os programas podem entrar com *pedido de reconsideração* (ANEXO C), apresentando argumentos para revisarem o conceito recebido. Após o encaminhamento do pedido de reconsideração feito pelo programa, a Comissão de Área analisa e esclarece se mantém a avaliação anterior ou se modifica com base na argumentação presente no pedido de reconsideração. E na sequência, o CTC delibera o conceito final (ANEXO B).

Diante de informações objetivas e subjetivas presentes na *Ficha de Avaliação Trienal* e, em casos específicos, nos pedidos de reconsideração preenchidos pelos programas (ANEXO C), a coleta e análise dos dados foi voltada principalmente para a apreciação. Conforme foi colocado por observadores internacionais em visita ao Brasil, em 2001, eles apontaram que a subjetividade é um ponto forte tão quanto é a objetividade, e que aparece, no modelo (ficha de avaliação), em comentários dos pareceristas, sobre os pontos fortes e fracos do programa. Além disso, os observadores também mencionaram que a experiência e competência dos avaliadores “foi sempre o fator estabilizador. Parecia que eles sempre acrescentavam uma dose de bom senso para manter o processo de avaliação dentro do mundo real” (SPAGNOLO; CALHAU, 2002).

A apreciação é um tipo de informação que traz ponderações sobre os pontos positivos e negativos, justificando o valor atribuído de cada item avaliado, orientando a organização interna de programa, visando melhorar o conceito a cada avaliação da Capes. Assim, a coleta focou na apreciação dos pareceristas, pois estes dados revelaram elementos subjacentes e que influenciaram diretamente na atribuição de notas, como colocado por Pereira (2005), e possibilitou, após a análise, identificar as propriedades e mapear a estrutura de grupos do campo da pós-graduação explorado.

3.2.1.2 Documentos de apoio

Para complementar a coleta de dados e facilitar uma análise mais detalhada das informações foram utilizados, conforme necessário, documentos referentes aos programas de pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física como apoio para a interpretação dos dados da *Ficha de Avaliação Trienal*. Esses documentos são elaborados a partir da *Coleta de Dados realizada pela Capes*. Todos os anos, os gestores enviam informações sobre seus programas, e com estes dados, a Capes elabora o Caderno de Indicadores e Planilhas específicas. Além destes, recorreremos ao *Documento de Área*, elaborado pela Comissão de Área.

O Caderno de Indicadores

O *Caderno de Indicadores* apresenta informações gerais sobre o programa de pós-graduação *stricto-sensu*. Os dados mais recentes são encontrados em onze documentos no formato PDF, correspondendo ao período de 1998 até 2008. Os documentos que formam o *Caderno de Indicadores* são:

PT - Produção Técnica	TE - Teses e Dissertações	PB - Produção Bibliográfica
DI - Disciplinas	PA - Produção Artística	CD - Corpo Docente, Vínculo Formação
PO - Proposta do Programa	LP - Linhas de Pesquisa	PP - Projetos de Pesquisa
DP - Docente Produção	DA - Docente Atuação	

Quadro 6 – Itens do Caderno de Indicadores (CAPES, 2009b)

As informações coletadas auxiliaram a identificar se realmente existe tendência dos programas a se organizarem de modo que a formação seja voltada prioritariamente para a pesquisa, caracterizando assim a influência que o campo científico exerce no campo da pós-graduação. Além disso, esses dados ajudaram a mapear a organização das disciplinas, linhas de pesquisa e áreas de concentração que possivelmente seriam voltadas para facilitar o acúmulo de capital científico.

Estas informações serviram para verificar as características gerais de organização dos programas da área da Educação Física.

Planilhas

Além do *Caderno de Indicadores*, a Capes disponibiliza dois tipos de planilhas. A *Planilha Comparativa* traz informações objetivas relacionada a teses, dissertações, artigos, livros e capítulos. A *Planilha Colorida* mostra a proporção entre teses e dissertações, egressos do mestrado e doutorado, egressos do doutorado que são docentes em programas de pós-graduação, entre outros (CAPES, 2007e; 2007f).

Documento de Área

O *Documento de Área* é elaborado pela Comissão de Área que traz os pontos pertinentes da Avaliação Trienal (CAPES, 2007d). O documento redigido pela Comissão de Avaliação na Área de Educação Física, Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Fonoaudiologia, divulgado no ano de 2007, também foi utilizado para auxiliar na fase de análise e interpretação das informações coletadas na *Ficha de Avaliação Trienal* de 2007 (COMISSÃO DE ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA, TERAPIA OCUPACIONAL E FONOAUDIOLOGIA, 2007).

3.3 A ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

O cuidado para que esta etapa da pesquisa não se resuma apenas em seleção e descrição de informações gera a necessidade de condução desta fase estabelecendo uma organização sistematizada guiada pela questão norteadora

estabelecida. As informações foram analisadas seguindo (a) a característica dos dados coletados e (b) as propriedades do campo da pós-graduação:

Fonte do dado	Tipo de análise	Objetivo da análise
Ficha de Avaliação Documentos de apoio	Análise de conteúdo (BARDIN, 1977) - análise categorial temática	Facilitar a seleção de informação relevante Representação condensada da informação Categorizar elementos constitutivos de um conjunto Identificar as propriedades do campo

Quadro 7 – Tipos de análise dos dados a serem utilizados

3.3.1 Para identificar as Propriedades: a Análise de Conteúdo

Pela característica do instrumento proposto e da natureza dos dados a serem coletados, que podem exprimir representações e sentidos que vão além dos seus significados imediatos, recorreremos à análise de conteúdo, que “é um *conjunto de técnicas de análise das comunicações*” (BARDIN, 1977, p.31, grifo da autora). A análise de conteúdo basicamente ocupa-se com a análise de mensagens (BARDIN, 1977; FONSECA JÚNIOR, 2009) e pode fornecer um leque de formas de análise, sendo possível adaptar a um vasto campo de aplicação (BARDIN, 1977). A análise de conteúdo “não é, contudo, um método rígido [...] consiste, antes, num conjunto de vias possíveis nem sempre claramente balizadas, para a revelação [...] do sentido de um conteúdo” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.216).

A *análise de conteúdo* pode ser direcionada para um tipo de mensagem pouco explorada, no qual o conteúdo, muitas vezes, não mostra de forma explícita todos os significados contidos nas mensagens. Este tipo de análise pode auxiliar a desvendar elementos que não aparecem de modo claro nas informações, mas que de alguma forma se fazem presentes nos dados coletados (BARDIN, 1977). Este é um obstáculo que Minayo (1998) chama de *ilusão do pesquisador* e que precisa ser superado. As informações que, num primeiro momento parecem ser transparentes aos olhos do investigador, ou seja, que de

início poderiam mostrar certa realidade, acabam direcionando para uma análise precipitada do fenômeno:

Quanto maior for a familiaridade que o pesquisador tenha em relação àquilo que ele está pesquisando, maior poderá ser sua ilusão de que os resultados sejam óbvios numa primeira visão. Essa ilusão pode nos levar a uma simplificação dos dados, nos conduzindo a conclusões superficiais ou equivocadas” (MINAYO, 1994, p.68-69)

Para evitar que o processo de análise e interpretação dos dados fosse guiado de modo superficial, e conforme a característica das informações coletadas, “qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo” (BARDIN, 1977, p.32).

A análise de conteúdo não é um método rígido, com passos a serem seguidos, mas consiste em um conjunto de estratégias para analisar dados qualitativos que nem sempre são bem delineados à primeira vista, mas que inicialmente orientam o início da exploração das informações (BARDIN, 1977; LAVILLE; DIONNE, 1999). Assim, se faz necessário deixar claro que dados serão explorados e analisados (FONSECA JÚNIOR, 2009).

Visto o volume de informações de coletamos da *Ficha de Avaliação Trienal* e dos *Documentos de Apoio*, os dados precisaram ser codificados para facilitar a análise e interpretação dos dados. Seguindo as orientações de Bardin (1977), o tratamento do material coletado implica sua codificação, e para esta fase, foi necessária uma sistematização que envolveu: (a) o recorte; (b) a enumeração; e (c) a classificação.

Bardin (1977) forneceu passos para orientar a análise, que não precisam ser minuciosamente seguidos, apenas fornece critérios rigorosos, não definitivos, e que devem ser empregados conforme o direcionamento do estudo.

A classificação facilitou a escolha das categorias de análise, pois nesta etapa o pesquisador reorganiza os dados após o *recorte de conteúdos*, para facilitar a análise e interpretação das informações. Dentre os diversos processos de classificação, empregamos a *análise categorial temática*, como proposta por Bardin (1977). Seguindo as orientações da análise de conteúdo, a coleta de dados foi

realizada acompanhando a seguinte ordem: (a) o *recorte de conteúdos* e (b) a *análise categorial temática*.

3.3.1.1 O recorte de conteúdos

O *recorte de conteúdos* foi indicado por Bardin (1977) para a seleção de informações considerando a “pertinência em relação às características do material e face aos objetivos da análise” (p.104). Segundo Laville e Dionne (1999), um dos primeiros passos é “realizar um recorte dos conteúdos em elementos que ele poderá em seguida ordenar dentro das categorias” (p.216). A finalidade é realizar um agrupamento destes elementos conforme o seu significado, para que posteriormente possa ser analisado de acordo com as intenções da pesquisa. Os autores colocaram que o recorte de temas é o mais rico e também o mais delicado para a exploração dos dados, uma vez que o pesquisador se vê obrigado a construir suas unidades de análise a partir de sua compreensão do conteúdo a ser explorado.

Inicialmente, o recorte das informações foi realizado com base nos itens da *Ficha de Avaliação Trienal*. Buscamos, na apreciação de cada quesito, “recortar” o texto que identificamos como sendo essencial para identificar as propriedades específicas da instituição. O recorte dos conteúdos gerou *unidades de análise*, que facilitam a etapa seguinte, da *categorização* (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.216). Bardin (1977) mencionou dois tipos de unidades: de *registro* e de *contexto*.

A *unidade de registro* é uma unidade de significação que corresponde a uma parte do conteúdo que serve de unidade de base. As mais utilizadas são: a palavra; o tema; o objeto ou referente; o personagem; o acontecimento e o documento. O tipo de unidade utilizado nesta etapa foi a *unidade de registro: o tema*:

O tema, enquanto unidade de registro, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida uma vez por todas, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas. [...] O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. (BARDIN, 1977, p.105-106).

A *unidade de contexto* pode ser compreendida como uma unidade de compreensão que permite codificar a unidade de registro. O que a *unidade de registro* corresponde ao fragmento de um tema da mensagem, a *unidade de contexto* representa o segmento da mensagem. Em outras palavras, a *unidade de contexto* seria um recorte maior do conteúdo da mensagem, e dentro desta *unidade de contexto*, estaria a *unidade de registro*.

Dependendo da extensão do texto analisado, podem aparecer *unidades de registro* que correspondem a uma dimensão dentro da *unidade de contexto*. Nos casos que o texto a ser analisado é longo, a *unidade de contexto* pode apresentar várias dimensões. Cada dimensão não é formada somente por uma *unidade de registro*, mas várias, que são chamadas de *co-ocorrências* e definidas como “a presença de duas ou mais unidades de registro, numa unidade de contexto” (BARDIN, 1977, p.112).

Após o recorte de conteúdos, os trechos foram organizados, inicialmente, em *unidades de contexto*. É importante a definição do que analisar nas informações coletadas. Mesmo com os dados apresentados pela *Ficha de Avaliação Trienal* já se encontrarem aparentemente organizadas, foi preciso analisá-las seguindo os propósitos da pesquisa, o que implicou um recorte e uma reorganização dos conteúdos em categorias de análise.

3.3.1.2 A análise categorial temática

As informações, após o *recorte dos conteúdos*, começaram a tomar forma passível de análise ao serem organizadas em categorias, estratégia que foi útil para a análise no que se refere à abrangência de elementos que contém características comuns, ou que apresentam algum tipo de relação. As “categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso” (MINAYO, 1994, p.70).

Fonseca Júnior (2009) colocou que a “categorização consiste no trabalho de classificação e reagrupamento das *unidades de registro* em número

reduzido de categorias, com objetivo de tornar inteligível a massa de dados e sua diversidade” (p.298). Segundo Bardin (1977), a *categorização* é uma técnica que permite classificar elementos de um conjunto de informações e reagrupá-las seguindo critérios bem definidos. Estes critérios podem ser:

- a) Semânticos: organizados em categorias temáticas;
- b) Sintático: classificação de verbos ou adjetivos;
- c) Léxico: classificação das palavras, conforme seu sentido, com emparelhamento de sinônimos e de sentidos próximos;
- d) Expressivo: classificação de diversas perturbações da linguagem.

O critério escolhido para a categorização foi a *análise categorial temática*, visto o volume de dados coletados. Segundo Bardin (1977), existem dois processos para categorizar as informações. O sistema de categorias pode ser definido *a priori*, ou seja, é estabelecido anteriormente e procura repartir da melhor maneira possível os elementos, ou *a posteriori*, na qual o título da categoria será definido após o *recorte de conteúdos*.

Para estabelecermos um bom conjunto de categorias, seguimos, na exploração das informações, as recomendações de Bardin (1977), que lista cinco qualidades de um bom grupo de categorias:

a) *A exclusão mútua*: cada elemento explorado não pode aparecer em mais de uma divisão. Assim, as categorias devem ser elaboradas de modo com que um elemento não fosse entendido como pertencente a duas ou mais categorias;

b) *A homogeneidade*: a exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias. Em um mesmo conjunto categorial, a análise só poderá ser realizada com uma dimensão de análise. Quando há diferentes níveis de análise, estes devem ser separados em outras dimensões;

c) *A pertinência*: uma dimensão categorial só é pertinente quando se mostra ajustada ao material de análise escolhido e ao quadro teórico que orienta o estudo, refletindo as intenções de investigação;

d) *A objetividade e a fidelidade*: os diferentes fragmentos de um mesmo material no qual se aplicam ao mesmo conjunto categorial precisam ser codificadas do mesmo modo:

As distorções devidas à subjetividade dos codificadores e à variação dos juízos não se produzem se a escolha da definição das categorias não forem bem estabelecidas. O organizador da análise deve definir claramente as variáveis que trata, assim como deve precisar os índices que determinam a entrada de um elemento numa categoria (BARDIN, 1977, p.120).

e) *A produtividade*: os dados são produtivos quando “fornecem resultados férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exactos” (BARDIN, 1977, p.120-121).

Este tipo de organização dos dados possibilitou verificar, nas informações coletadas, a presença ou ausência de uma característica de conteúdo, e também identificar um conjunto de características que aparecem em um determinado fragmento da mensagem, e que apresenta certa relevância para a compreensão do fenômeno (BARDIN, 1977).

As categorias foram estabelecidas *a posteriori*, após a finalização da fase de *recorte de conteúdos*. Com a organização das *unidades de registro*, alocadas nas *unidades de contexto*, percebemos os elementos que se revelaram importantes, e que foram reorganizados em categorias de análise, o que possibilitou identificar as propriedades e verificar como vêm ocorrendo a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento na pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física.

Este caminho permitiu analisar os aspectos em comum no campo da pós-graduação *stricto-sensu*. Em seguida foi possível realçar os mecanismos secundários específicos da realidade observada, ou seja, do campo da pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física, e que podem ser observados à seguir, na análise e discussão dos resultados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao entrarmos em contato com as informações referentes aos resultados do processo de avaliação dos programas selecionados, observamos a necessidade de reorganizar as informações para auxiliar na compreensão dos dados coletados nos documentos. Após o recorte e reorganização dos dados, foi possível analisar como o campo da Grande Área das Ciências da Saúde orienta a formação de recursos humanos para o ensino superior e para a produção de conhecimento no campo da pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física.

Considerando que “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 1977, p.105), reconhecemos como *núcleos de sentido* as *propriedades do campo*, o que orientou a composição das *categorias de análise* com base no referencial teórico pautado na teoria de Pierre Bourdieu.

Segundo Bourdieu (1983a), para o funcionamento do campo, é essencial a existência de *objetos de disputa* e pessoas aptas para entrarem no jogo de lutas que é o campo. Além disso, todos os agentes, grupos de agentes ou instituições que estão presentes em um determinado campo compartilham certo número de *interesses fundamentais*, que estão ligados à própria existência do campo. Para ele, as propriedades específicas são representadas pelos *objetos de disputa* e *interesses específicos*, que definem as regras objetivas do campo e que orientam as *estratégias* dos grupos, definida como “ações objetivamente orientadas em relação aos fins que podem não ser os fins subjetivamente almejados” (BOURDIEU, 1983a).

Para identificar as propriedades do campo da pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física com o emprego da análise de conteúdo, compreendemos que mapear o *objeto de disputa* e o *interesse específico* define quais são as *propriedades específicas* do campo investigado. Por sua vez, as propriedades determinam as regras de funcionamento do campo em questão, estabelecendo em qual direção caminha a formação acadêmica e científica nos cursos de mestrado e doutorado na área da Educação Física. Assim, foram estabelecidas as seguintes *categorias de análise*:

Categoria 1: o campo da pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física e suas propriedades específicas

Categoria 2: as propriedades como norteadores da formação de recursos humanos no campo da pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física

Categoria 3: a produção de conhecimento no campo da pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física: o *Qualis* como estratégia de acúmulo de propriedades

4.1 CATEGORIA 1: O CAMPO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO-SENSU* EM EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS PROPRIEDADES ESPECÍFICAS

Uma pista inicial que auxiliou a identificar as propriedades do campo foi analisar como os programas são estruturados. A área de conhecimento é o que norteia a estrutura curricular do programa. Tani (2007) trouxe uma representação gráfica da lógica existente entre área de concentração, linhas de pesquisa e projetos de pesquisa:

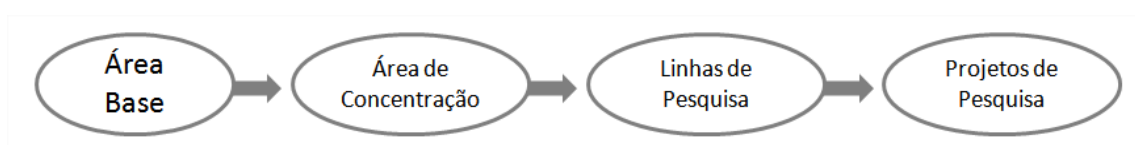


Figura 3 – Identidade/estrutura acadêmica da área de conhecimento e a pós-graduação.

Adaptado de Tani (2007, p.28).

Para Maccari (2008), a estrutura básica de um programa consiste na hierarquia entre áreas de concentração, linhas de pesquisa e disciplinas. A área de concentração deve mostrar claramente a área de conhecimento do programa, bem como os limites gerais de sua especialidade na formação e produção de conhecimento. Já as linhas de pesquisa precisam apresentar um corpo docente permanente que as sustente e, também, um recorte específico e bem delimitado que explicita a especificidade da produção científica da área de concentração na qual

está relacionada. E as disciplinas são responsáveis pelos conteúdos e tratamento metodológico dos temas de investigação.

A Capes avalia a estrutura do programa pela sua coerência, consistência e abrangência, seguindo os critérios (ANEXO A) estabelecidos para a análise:

- a) da adequação, coerência e quantidade dos projetos de pesquisa com as respectivas linhas de pesquisa;
- b) da adequação, coerência e quantidade das linhas de pesquisa com as respectivas áreas de concentração;
- c) da adequação, coerência e quantidade das disciplinas oferecidas em relação às linhas de pesquisa e áreas de concentração;
- d) da consistência das ementas, bem como da coerência e atualização das respectivas bibliografias.

A abrangência dos programas pôde ser observada pelas áreas de concentração com orientação para a biodinâmica e sociocultural, subáreas características da Educação Física. No triênio analisado (2004-2006), os programas apresentavam as seguintes áreas de concentração e linhas de pesquisa:

PPGEF/USP (CAPES, 2006f):	
BIODINÂMICA DO MOVIMENTO HUMANO	PEDAGOGIA DO MOVIMENTO HUMANO
1) Análise e diagnóstico do desenvolvimento motor 2) Biomecânica da Locomoção 3) Biomecânica do Esporte 4) Composição Corporal de Esportistas 5) Desempenho esportivo 6) Efeitos agudo e crônico do exercício no sistema cardiovascular 7) Organização da resposta motora e aquisição de habilidades motoras 8) Suplementação nutricional e alterações metabólicas da atividade física	1) Aspectos Psicossociais do esporte 2) Desenvolvimento de programas de educação física: aspectos curriculares e metodológicos 3) Educação física e saúde 4) Estudos socioculturais do movimento humano
PPGCM/UNESP (CAPES, 2007j):	
BIODINÂMICA DA MOTRICIDADE HUMANA	PEDAGOGIA DA MOTRICIDADE HUMANA
1) Aspectos Biodinâmicos do Rendimento e Treinamento Esportivo; 2) Atividade Física e Saúde; 3) Coordenação e Controle de Habilidades Motoras; 4) Fisiologia Endócrino-Metabólica e Exercício; 5) Métodos de Análise Biomecânica.	1) A Natureza Social do Corpo; 2) Educação Física Escolar; 3) Estados Emocionais e Movimento; 4) Formação Profissional e Campo de Trabalho.

PPGCMH/UFRGS (CAPES, 2006a):		
MOVIMENTO HUMANO, SAÚDE E PERFORMANCE		MOVIMENTO HUMANO, CULTURA E EDUCAÇÃO
1) Atividade física e performance		5) Formação de professores e prática pedagógica
2) Atividade física e saúde		6) Representações sociais do movimento humano
3) Desenvolvimento da coordenação e do controle motor		
4) Neuromecânica do movimento humano		
PPGEF/UGF (CAPES, 2006c):		
ATIVIDADE FÍSICA & DESEMPENHO HUMANO		EDUCAÇÃO FÍSICA & CULTURA
1) Variáveis intervenientes e efeitos do exercício físico para a promoção da saúde		1) Formação profissional em educação física, esporte e lazer
2) Variáveis intervenientes e efeitos do treinamento contra-resistência		2) Gestão e análise institucional em educação física, esporte e lazer
		3) Identidades culturais na educação física, no esporte, no lazer e no olimpismo
		4) Pensamento pedagógico e intervenção profissional em educação física, esporte e lazer
		5) Produção histórica na educação física, esporte e lazer
		6) Representações sociais da educação física, esporte e lazer
PPGEF/UFSC (CAPES, 2006b):		
ATIVIDADE FÍSICA RELACIONADA À SAÚDE	CINEANTROPOMETRIA E DESEMPENHO HUMANO	TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA
1) Ambiente, atividade física e bem estar	1) Estudo da inter-relação morfologia e função	1) Esporte e lazer em culturas contemporâneas
2) Educação física, condições de vida e saúde	2) Interação exercício físico, aptidão física e desempenho no esporte e no trabalho	2) Teorias pedagógicas e didáticas do ensino da educação física
3) Processos e programas de promoção da atividade física		3) Teorias sobre o corpo e o movimento humano na sociedade

Quadro 8 – Áreas de concentração e linhas de pesquisa dos programas analisados

A Comissão de Área também identificou que todos os programas apresentaram coerência e consistência em sua estrutura:

PPGEF/USP: “O Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade de São Paulo (USP) apresenta uma proposta coerente e consistente” (CAPES, 2007I, p.1).

PPGCM/UNESP: “As áreas de concentração e linhas de pesquisa são coerentes com a proposta do programa” (CAPES, 2007j, p.1).

PPGCMH/UFRGS: “As bases epistemológicas não foram alteradas durante o triênio, apresentando boa coerência interna entre as Áreas de Concentração e respectivas Linhas de Pesquisa e projetos de pesquisa” (CAPES, 2007g, p.1).

PPGEF/UGF: “O Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Gama Filho (UGF) apresenta uma proposta coerente e consistente” (CAPES, 2007i, p.1).

PPGEF/UFSC: “O programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) tem demonstrado uma proposta coerente e consistente ao longo do triênio [...] Os projetos de pesquisa apresentam uma boa identidade com as linhas de pesquisa” (CAPES, 2007h, p.1).

Quando há uma valorização, por parte da avaliação, da produção de conhecimento, inevitavelmente as estruturas dos programas são organizadas para possibilitar a realização de pesquisas que apresentam o artigo como modo predominante de publicação científica. Possivelmente, áreas de concentração e linhas de pesquisa com orientação para a subárea sociocultural apresentam maiores dificuldades para se consolidarem, e a decorrência pôde ser observada nas *Fichas de Avaliação Trienal* de programas:

PPGEF/USP: “Os ajustes realizados dizem respeito a redução do número de linhas de pesquisa (19 para 12 linhas), atendendo as recomendações quanto a necessária supressão ou aglutinação de linhas de pesquisa” (CAPES, 2007l, p.1).

PPGCM/UNESP: “A redução do número de projetos de pesquisa presentes no presente período (~ 50 %) foi bastante positiva. Tal redução foi possível pela realocação e agrupamento de projetos próximos e afins. Ainda que tal redução tenha permitido um melhor delineamento do programa, alguns aspectos precisam ser considerados e merecem cautela. Por exemplo, algumas linhas da área de Pedagogia da Motricidade Humana (A Natureza Social do Corpo) possuem apenas um único projeto de pesquisa. Tal configuração se assemelha mais a um projeto isolado do que mais propriamente a uma linha de pesquisa, que é caracterizada por um conjunto de projetos que preservam certa afinidade” (CAPES, 2007j, p.1).

PPGCMH/UFRGS: “Apesar da maioria das Linhas de Pesquisa resultar da tradição das atividades de investigação desenvolvidas na instituição, constata-se que a Linha de Pesquisa Desenvolvimento da Coordenação e Controle Motor necessita ser reformulada, no sentido de assegurar a sua existência na estrutura atual. O baixo número de projetos e os problemas detectados quanto ao nível de sua especificidade e relação com as demais Linhas de Pesquisa desta área justificam a reformulação solicitada. Na área de concentração Movimento Humano, Cultura e Educação, o número de docentes permanentes envolvidos é muito pequeno para garantir o pleno desenvolvimento da Linha Formação de Professores e Prática Pedagógica” (CAPES, 2007g, p.1).

PPGEF/UGF: “Os ajustes realizados dizem respeito a redução do número de linhas de pesquisa (11 para 8), atendendo as recomendações para um melhor agrupamento e atualização de linhas de pesquisa, bem como para melhorar a compatibilidade em relação ao número de docentes permanentes” (CAPES, 2007i, p.1).

No caso do PPGEF/USP, após a alteração no número de linhas de pesquisa, a área da Pedagogia do Movimento Humano, no último ano do Triênio 2004-2006, ficou com 4 linhas, enquanto que a área da Biodinâmica do Movimento Humano com 8 linhas de pesquisa (CAPES, 2006f). E na área de concentração do PPGCM/UNESP e PPGCMH/UFRGS com orientação sociocultural, o número de projetos de pesquisa e de docentes foi apontado como aspecto insuficiente para sustentar as linhas de pesquisa. A redução do número de linhas de pesquisa também foi mencionada na avaliação do PPGEF/UGF. O programa da UGF, dentre os 5 programas selecionados, é o único que tem na maioria de suas linhas o enfoque predominantemente sociocultural (6 linhas na área Educação Física & Cultura e 2 linhas na área Atividade Física & Desempenho Humano).

As reações do PPGCM/UNESP e do PPGEF/UGF representaram como é laborioso manter a abrangência da estrutura com o alto nível de exigência de produção de artigos, o que favorece a subárea biodinâmica.

A manifestação do PPGCM/UNESP ocorreu com relação à meta imposta pelo sistema de avaliação para que 80% de todo o corpo docente

publicasse artigos em periódicos com classificação de nível internacional, conforme colocado pelos avaliadores:

[...] a produção intelectual não está uniformemente distribuída entre os docentes permanentes, [...]. Mesmo considerando parte dos docentes permanentes [...], os 15 docentes permanentes da área de Biodinâmica da Motricidade Humana não atingem o critério para o conceito excelente. Recomenda-se que [o programa] encontre estratégias para favorecer o fortalecimento da área de Pedagogia da Motricidade Humana, bem como para aumentar a produção mais qualificada de número maior de docentes permanentes, no sentido de minimizar os problemas de distribuição da produção intelectual” (CAPES, 2007j, p.9, termo acrescido).

O PPGCM/UNESP mostrou reação no Pedido de Reconsideração:

“A argumentação feita pela Comissão com relação a esse quesito merece uma revisão detalhada da produção intelectual do Programa. Primeiramente, o programa em Ciências da Motricidade foi criado com apenas uma área de concentração, Biodinâmica da motricidade humana, e esta área reflete o núcleo central do programa com um total de 14 docentes permanentes (2/3 do programa). No entanto, seguindo as diretrizes de avaliações anteriores, com ênfase para que o programa desse maior abrangência dentro da Educação Física, a área de concentração: Pedagogia da motricidade humana foi inserida dentro do programa. Por características próprias, esta área de concentração possui sua produção intelectual em livros e capítulos de livros, que neste triênio totalizaram 05 livros e 59 capítulos de livros de um total de 07 docentes permanentes, o que mostra a grande contribuição da área de pedagogia da motricidade humana na formação de recursos humanos e seu papel social no país. Segundo, dentro da área de Biodinâmica de nosso programa, 80% dos docentes permanentes possuem publicações Internacionais A ou B (28 artigos internacionais A/07 artigos internacional B), totalizando 35 artigos para um total de 14 docentes permanentes. Assim, a produção intelectual de nosso programa reflete claramente um programa de excelência, e que neste momento ajusta-se plenamente ao conceito 6 na avaliação trienal 2004/2006” (CAPES, 2007k, p.3-4).

O PPGEF/UGF também se pronunciou, no documento Proposta do Programa, do Caderno de Indicadores, criticando a avaliação da produção intelectual:

“Quanto à produção intelectual, apesar do avanço da mesma, a Comissão indicou no relatório de 2005 que há uma concentração da produção em livros e em capítulos de livros e que os artigos internacionais em periódicos estão concentrados em alguns docentes. Entendemos que a forma homogeneizada pela qual os critérios de avaliação da produção intelectual estão definidos e estruturados na Área da Saúde não contempla a especificidade da trajetória acadêmica da área da Educação Física, que é de natureza multidisciplinar e de intervenção. A concentração da produção em livros e capítulos de livros se vincula apenas à Área de Concentração em Educação Física & Cultura, que por tradição privilegiou esses meios de divulgação científica, a exemplo do que ocorre com a maioria das sub-áreas das Ciências Humanas e Sociais, distinta da Área de Atividades Físicas & Desempenho Humano, que sempre privilegiou a divulgação científica por meio de periódicos. Trabalhamos para que as tradições sejam mudadas. Ponderamos, entretanto, que a adoção do critério universal não leva em consideração a especificidade do campo e as características das sub-áreas da Educação Física. Com efeito, segundo entendemos, os critérios da Área da Saúde poderão gerar efeitos perversos de fragmentação, levando a comunidade afeta a se mobilizar para a criação da Educação Física II, mais voltada para as ciências humanas ou, o que é pior, provocar o desaparecimento dessa sub-área da Pós-graduação em Educação Física. Por essa razão, devemos pensar como estabelecer metas para área em médio prazo, considerando o estado da arte do campo. Mesmo assim, tem havido um esforço possível de direcionar parte da produção para periódicos da área e de qualificação internacional, como será possível visualizar neste triênio em comparação com os anteriores” (CAPES, 2006c, p.3).

No documento de área de 2007, a Comissão de Avaliação da Área 21 reconheceu que a produção de artigos publicados em periódicos internacionais não é o tipo predominante de pesquisa dessas áreas, o que deveria ser motivo de reflexão, uma vez que os temas de investigação dessas áreas são de interesse local. A comissão indicou alguns caminhos, como investir nos periódicos nacionais, melhorando sua qualificação ao adquirirem um padrão internacional, e também abordar temas locais com universalidade. Porém, a própria comissão reconheceu que:

[...] se a hierarquia que se estabelece para os níveis de IA para NB faz sentido para classificar a produção das áreas de concentração de orientação biodinâmica, o mesmo pode não acontecer para as áreas sociocultural e pedagógica (COMISSÃO DE ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA, TERAPIA OCUPACIONAL E FONOAUDIOLOGIA, 2007, p.14).

Todavia, no Documento de Área publicado em 2009, a Comissão de Avaliação da Área 21, mesmo considerando que a área apresenta característica interdisciplinar e multiprofissional, com uma produção científica diversificada, observaram que ainda existe um número baixo de periódicos internacionais classificados no *Qualis* que atendam de modo satisfatório a todas as áreas de concentração e linhas de pesquisa (COMISSÃO DE ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA, TERAPIA OCUPACIONAL E FONOAUDIOLOGIA, 2009,

Por outro lado, identificaram que os artigos vêm sendo publicados em periódicos de diversas áreas e, portanto, exigiria um grande esforço para direcionar a publicação para periódicos da própria área classificados em estratos mais altos. Para a comissão, existe uma forte expectativa de melhora quantitativa e qualitativa da produção científica, pois “a Área 21, que apresenta forte potencial de crescimento, necessita de intenso e constante trabalho de reestruturação para bem atender a sua forte demanda e colaboração ao desenvolvimento científico sustentado do país” (COMISSÃO DE ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA, TERAPIA OCUPACIONAL E FONOAUDIOLOGIA, 2009, p.1).

Quando se tem uma área de conhecimento como a Educação Física, com enfoque na biodinâmica, pedagógica e sociocultural, e com diversos tipos de produção e disseminação de conhecimento, mas que apenas o artigo é avaliado, inevitavelmente a estrutura do programa é afetada, uma vez que a lógica entre as áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos de pesquisa e disciplinas e que, resulta na produção intelectual.

A Grande Área das Ciências da Saúde priorizou uma estrutura que permitiu um ajuste da produção científica com problemas de interesse de periódicos internacionais. Segundo Manoel (2009) “vemos na Educação Física a configuração de propostas de programa orientadas para atender tais critérios em detrimento das tradições e necessidades da área” (p.90). Pinto e Andrade (1999) complementaram que, de modo geral, as “linhas de pesquisas vêm se transformando em verdadeiras fábricas de artigos como se fossem linhas de montagem, sacrificando a formação de pesquisadores críticos às custas da obtenção de índices numéricos” (p.452).

As disciplinas também fazem parte da estrutura dos programas e podem, de certo modo, serem afetadas, pois, segundo Maccari (2008), são responsáveis pelos conteúdos e tratamento metodológico dos temas de investigação

relacionados às linhas de pesquisa. Observando os dados coletados, foram avaliados o compartilhamento de disciplinas e a formação metodológica, científica, geral e específica:

PPGEF/USP: “A revisão da inserção de algumas disciplinas nas respectivas áreas de concentração, corrigindo as inconsistências e incoerências apontadas na avaliação continuada, permitiu a concretização de estrutura adequada e abrangente de formação metodológica e científica de mestres e doutores. [...] As iniciativas de compartilhamento na oferta de disciplinas entre os docentes ainda são incipientes, havendo a necessidade de sua ampliação tanto nas disciplinas de formação geral quanto naquelas específicas de cada área de concentração” (CAPES, 2007l, p.1-2).

PPGCM/UNESP: “A estrutura curricular permaneceu estável ao longo do triênio e é adequada em relação ao número de disciplinas ofertadas e permitem uma boa formação acadêmica com uma forte base metodológica e científica. Entretanto, algumas disciplinas necessitam de atualização e redimensionamento das referências bibliográficas.” (CAPES, 2007j, p.1).

PPGCMH/UFRGS: “A distribuição da oferta das disciplinas foi equilibrada no triênio, variando de 1 a 3 disciplinas por docente permanente. As iniciativas de compartilhamento na oferta de disciplinas entre os docentes ainda são incipientes, havendo a necessidade de sua ampliação tanto nas disciplinas de formação geral quanto naquelas específicas de cada área de concentração.” (CAPES, 2007g, p.2).

PPGEF/UGF: “As iniciativas de compartilhamento na oferta de disciplinas entre os docentes ainda são incipientes, havendo a necessidade de sua ampliação tanto nas disciplinas de formação geral quanto naquelas específicas de cada área de concentração” (CAPES, 2007i, p.1-2).

PPGEF/UFSC: “A estrutura curricular em 2006 permaneceu similar àquela apresentada nos anos anteriores, exceto pela criação de algumas disciplinas (cinco disciplinas) que foram inseridas pela implantação do programa de doutorado. A estrutura curricular é adequada e abrangente para permitir uma sólida formação metodológica e científica de mestres e

doutores. [...] O compartilhamento de algumas disciplinas e participação conjunta em projetos de pesquisa demonstra uma boa integração do corpo docente para a consolidação da proposta” (CAPES, 2007h, p.1-2).

Retomando o contexto histórico da pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física sobre a priorização da quantificação da pesquisa, que levou à especialização e fragmentação do conhecimento nos programas (MOREIRA; 2007; BRESSAN, 1987; THOMAS, 1987; SPIRDUSO, 1987;), o trabalho conjunto entre docentes e a formação geral na oferta de disciplinas pode ser dificultado pelo modo como a estrutura no qual os programas estão organizados e, como foi observado, apenas o PPGEF/UFSC apresentou integração do corpo docente em projetos de pesquisa e no compartilhamento de disciplinas.

No documento de área, os avaliadores identificaram, na avaliação programas da Área 21, a:

[...] ausência de disciplinas de cunho mais filosófico-epistemológico que possibilitem ao estudante uma reflexão sobre o estatuto epistemológico da área de estudo, o que seria oportuno considerando os problemas de identidade acadêmica (COMISSÃO DE ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA, TERAPIA OCUPACIONAL E FONOAUDIOLOGIA, 2007, p.10).

De modo geral, Maccari (2008) colocou que os programas precisam apresentar uma lógica de organização entre área de concentração, linhas de pesquisa, projetos de pesquisa e disciplinas, “percebido pelos resultados, tanto da produção intelectual docente, quanto da produção intelectual discente, os quais precisam estar alinhados a esta estrutura” (p.143). Martins (2000) lembrou também que o forte crescimento da produção científica em várias áreas de conhecimento resultou do modo como foi construída historicamente a estrutura acadêmica da pós-graduação, associando ensino e pesquisa e articulando disciplinas com as respectivas linhas de pesquisa.

A produção intelectual não compõe, por si só, toda a avaliação e não é o único item utilizado para atribuir conceito ao programa. Quando se tem, na produção de conhecimento, um caráter especializado e fragmentado, conseqüentemente a estrutura do programa é afetada. Assim, se faz necessário identificar quais são os elementos considerados importantes com relação à

produção de conhecimento nos programas, presentes nas *Fichas de Avaliação Trienal*.

A pós-graduação *stricto-sensu* é, dentre os níveis de ensino superior, responsável por grande parcela do conhecimento científico produzido no país. Por isso, os cursos de mestrado e doutorado têm como compromisso a capacitação de pessoal preparado para a realização de pesquisas. Por sua vez, o sistema de avaliação da pós-graduação nacional precisa considerar, além do volume do que é produzido cientificamente, como os programas se organizam para produzirem conhecimento, como o processo de produção e divulgação científica é conduzido e quais são as contribuições para a sociedade em geral.

Nos dados coletados sobre a avaliação da produção intelectual dos programas *stricto-sensu*, foram contabilizados artigos, livros e capítulos:

PPGEF/USP: “A produção intelectual do Programa compreende a publicação de 174 artigos do Qualis Nacional B ou superior, sendo 50 IA, 13 IB, 59 IC, 4 NA, 48 NB. Além disso, publicaram 41 Capítulos de Livros, 16 Livros com texto integral e 3 Coletâneas.” (CAPES, 2007l, p.3).

PPGMC/UNESP: “A produção intelectual do programa no triênio apresentou 28 IA, 7 IB, 67 IC, 3 NA, 74 NB, 68 NC, 59 CAPN, e 5 Livro Nacionais, além de um número de outras produções (verbetes e coletâneas)” (CAPES, 2007j, p.3).

PPGCMH/UFRGS: “A produção intelectual do Programa compreende a publicação de 104 artigos do Qualis Nacional B ou superior, sendo 9 IA, 3 IB, 54 IC, 8 NA, 30 NB. Além disso, publicaram 36 Capítulos de Livros, 4 Livros com texto integral e 5 Coletâneas” (CAPES, 2007g, p.3).

PPGEF/UGF: “A produção intelectual do Programa compreende a publicação de 101 artigos do Qualis Nacional B ou superior, sendo 7 IA, 1 IB, 29 IC, 1 NA, 63 NB. Além disso, publicaram 70 Capítulos de Livros, 9 Livros com texto integral e 6 Coletâneas” (CAPES, 2007i, p.3).

PPGEF/UFSC: “A produção intelectual do programa apresentou 2 IA, 2 IB, 31 IC, 5 NA, 49 NB, 39 NC, 39 Capítulos Nacionais, 8 Livros Nacionais” (CAPES, 2007h, p.3).

Todavia, a quantificação de artigos, livros e capítulos não significa que estes tipos de produção têm peso significativo na nota obtida no quesito Produção Intelectual. Quando observamos que a excelência da produção intelectual é orientada para a inserção internacional da produção científica, identificamos qual o tipo de publicação valorizado: artigos publicados em periódicos classificados no *Qualis*:

PPGEF/USP: “Nota-se que houve aumento expressivo de produção de artigos de impacto internacional A e B durante o triênio, cuja quantidade é bastante satisfatória para um Programa que abriga uma proposta de doutorado [...] O desempenho da produção intelectual revela a regularidade e a excelência de publicações em periódicos do *Qualis* internacional” (CAPES, 2007l, p.3-4).

PPGCM/UNESP: “[...] observa-se que o programa apresenta uma produção internacional compatível com o número de docentes permanentes [...], os quais são condizentes com uma boa produção intelectual” (CAPES, 2007j, p.3).

PPGCMH/UFRGS: “Apesar da melhora significativa da regularidade e distribuição da produção de artigos do *Qualis* internacional, observa-se um número muito baixo de artigos de impacto internacional A e B [...] que seria bastante desejável para um Programa que abriga uma proposta de doutorado” (CAPES, 2007g, p.3).

PPGEF/UGF: “Apesar da melhoria na regularidade e distribuição da produção de artigos do *Qualis* internacional, observa-se um número muito baixo de artigos de impacto internacional A e B [...] que seria bastante desejável para um Programa que abriga uma proposta de doutorado” (CAPES, 2007i, p.3).

PPGEF/UFSC: “[...] nota-se um número muito baixo de artigos de impacto internacional A e B [...], que seria bastante desejável para um programa que abriga uma proposta de doutorado” (CAPES, 2007h, p.3).

Como fica nítida a exigência da produção intelectual orientada para a inserção internacional, estabelecer como meta de publicação para os docentes permanentes do programa, a publicação em periódicos classificados nos estratos

superiores do *Qualis*, reforça o pressuposto da internacionalização da produção de conhecimento científico como interesse do campo da pós-graduação *stricto-sensu* da Educação Física:

PPGEF/USP: “A distribuição da produção intelectual entre os docentes permanentes é muito boa, onde se observa que 80% dos docentes atingem a meta de publicação de 2IC e 1IA ou 1IB no triênio. Há 8 docentes (28%) que concentram a produção mais expressiva, devendo o Programa concentrar esforços para melhor equilibrar a quantidade de artigos de impacto internacional (IA e IB) para o triênio seguinte” (CAPES, 2007l, p.3).

PPGCM/UNESP: “Com relação à produção intelectual, esclarecemos que os critérios adotados pela Área para atribuição do conceito 6 estabelecem que 80% dos docentes permanentes do Programa como um todo deve ter publicado no triênio, pelo menos, 4 artigos IA ou IB, sendo pelo menos 2 IA” (CAPES, 2007j, p.9).

PPGCMH/UFRGS: “A distribuição da produção intelectual entre os docentes permanentes também é boa, onde se observa que 80% dos docentes atingem a meta de publicação de, pelo menos, 2NA e 1IC ou superior no triênio. [...] Há necessidade do Programa concentrar esforços para melhor equilibrar a quantidade de artigos de impacto internacional (IA e IB) entre os docentes permanentes para o triênio seguinte” (CAPES, 2007g, p.3).

PPGEF/UGF: “[...] há necessidade do Programa concentrar esforços para melhor equilibrar a quantidade de artigos de impacto internacional (IA e IB) entre os docentes permanentes para o triênio seguinte” (CAPES, 2007i, p.3).

PPGEF/UFSC: “A distribuição da produção intelectual entre os docentes é boa, onde se observa que (82%) dos docentes atingem a meta de publicação de 2NA e 1IC ou superior no triênio. Nesse sentido o programa deve concentrar esforços para aumentar a quantidade de artigos de impacto internacional (IA e IB) para o triênio seguinte a fim de lograr aumento de conceito” (CAPES, 2007h, p.3).

O direcionamento da produção intelectual para a publicação em periódicos considerados de nível internacional foi considerada, pelo sistema avaliativo, como propósito a ser alcançado por todos os programas. Assim, compreendemos que a *inserção internacional da produção científica* é um *interesse específico* e, com isso, se constitui em uma propriedade do campo da pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física.

Notamos também que a avaliação da Área 21, por precisar seguir os critérios da Grande Área das Ciências da Saúde, emprega o *Qualis* como estratégia para induzir a produção dos programas para a publicação de artigos de impacto internacional, o que privilegia somente um tipo de publicação. Em decorrência, as ações realizadas são voltadas a elevar a produção de artigos classificados nos estratos superiores do *Qualis* (IA e IB).

O *Qualis* também é utilizado para a avaliação da produção intelectual do corpo discente. Trechos da ficha de avaliação revelam o emprego do instrumento como norteador da produção de mestrandos e doutorandos:

PPGEF/USP: “A participação de discentes-autores na pós-graduação é elevada, onde se constatou um índice médio no triênio superior a 81%, que revela uma importante participação discente na produção intelectual do Programa. Nota-se que a maioria dos discentes concentra suas publicações em periódicos do *Qualis* nacional B ou superior da área. [...] A participação dos discentes do mestrado e do doutorado é expressiva na produção intelectual do Programa, nomeadamente nas publicações de artigos completos em periódicos com classificação internacional. Tais indicadores referendam a maturidade e a capacidade de produção dos grupos consolidados de pesquisa” (CAPES, 2007l, p.3-4).

PPGCM/UNESP: “A participação [de] autores discentes na pós-graduação é elevada, onde se observa que 68,2%, 71,8% e 74,1% das publicações de 2004, 2005 e 2006, respectivamente, tiveram co-autoria discente. Tal participação é crescente e deve ser preservada pelo programa durante os próximos períodos.” (CAPES, 2007j, p.2-3).

PPGCMH/UFRGS: “A participação de discentes na produção qualificada do programa é elevada e ultrapassa muito os 30%” (CAPES, 2007g, p.2).

PPGEF/UGF: “A participação de discentes-autores na pós-graduação é elevada, onde se constatou um índice médio no triênio superior a 80%, que revela uma importante participação discente na produção intelectual do Programa. [...] No entanto, a maioria dos discentes concentra suas publicações em periódicos do Qualis nacional B da área.” (CAPES, 2007i, p.2-3).

PPGEF/UFSC: “A participação autores discentes na pós-graduação é elevada, onde se observa um índice superior a 50%, que revela uma importante participação discente na produção intelectual do programa. Observa-se que os discentes autores apresentaram publicações em periódicos de boa indexação” (CAPES, 2007h, p.3).

Cabe lembrar que, quando a comissão de avaliação utilizou o termo *produção qualificada* para a produção discente, como no caso do PPGEFCMH/UFRGS, referiu-se à publicação de artigos em periódicos classificados pelo *Qualis*, visto que a avaliação de livros e capítulos, mesmo sendo iniciada em 2006, ainda se encontrava em fase experimental no período da avaliação (2004-2006). Além disso, a produção de artigos pelos discentes é vinculada a produção de teses e dissertações:

PPGEF/USP: “A qualidade das dissertações e teses defendidas no Programa é referendada pela participação de membros externos nas bancas examinadoras, bem como pela vinculação encontrada com a produção intelectual que envolve participação discente” (CAPES, 2007i, p.3).

PPGCM/UNESP: “A qualidade das dissertações do programa é referendada pela participação de um membro externo e pela vinculação encontrada entre a produção intelectual que envolve participação (co-autoria) discente” (CAPES, 2007j, p.3).

PPGCMH/UFRGS: “A qualidade das dissertações e teses defendidas no Programa é referendada pela participação de membros externos nas bancas examinadoras e pela vinculação entre a produção intelectual que envolve ampla participação discente” (CAPES, 2007g, p.2).

PPGEF/UGF: “A qualidade das dissertações e teses defendidas no Programa é referendada pela participação de membros externos nas bancas examinadoras e pela vinculação encontrada entre a produção intelectual que envolve ampla participação discente” (CAPES, 2007i, p.3).

PPGEF/UFSC: “A qualidade das dissertações do programa são referendadas pela participação de um membro externo e pela vinculação encontrada entre a produção intelectual que envolve participação discente” (CAPES, 2007h, p.3).

Segundo os critérios da Grande Área das Ciências da Saúde (ANEXO A), a qualidade desse tipo de produção intelectual é analisada pela “[...] qualificação dos veículos em que ocorreram as publicações vinculadas às teses e dissertações concluídas [e pelas] publicações completas e qualificadas com autoria ou co-autoria de discentes” (CAPES, 2007a, p.4, termo acrescido). Em outras palavras, a qualidade das teses e dissertações depende da classificação dos artigos, no *Qualis*, que resultam deste tipo de produção intelectual.

O sistema de avaliação, ao estabelecer o *Qualis* como norteador de toda a produção científica dos programas, ignora a diversidade existente na produção de conhecimento científico dos programas da área 21. Em uma área como a Educação Física, composta por grupos com características distintas de produção e disseminação do conhecimento, as atividades relacionadas à produção intelectual nos programas da área da Educação Física são direcionadas para o acúmulo na produção de artigos, visto que é *o único tipo de publicação* considerado pelos critérios estabelecidos pela Grande Área das Ciências da Saúde.

Para Martins (2000), a pós-graduação é considerada o mais importante nível no ensino superior brasileiro, contando com um eficiente sistema de avaliação que auxilia na definição de políticas de financiamento de órgãos de fomento nacionais. Almeida e Borges (2007) lembraram que, no Brasil, as principais agências de investimento em pesquisa e pós-graduação são o CNPq e a Capes. Segundo Horta e Moraes (2005), grande parte das instituições financiadoras utiliza o conceito do programa para direcionar seus investimentos. Corroborando com os autores, O Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) coloca que:

O desempenho dos programas de mestrado ou doutorado no sistema de avaliação condiciona a concessão pelas agências oficiais de bolsas para estudantes de mestrado e doutorado, de auxílios ou financiamentos a projetos de pesquisa, assim como o apoio à construção e ao equipamento da infraestrutura de pesquisa (CGEE, 2010, p.67).

A estrutura física é essencial para o desenvolvimento de atividades relacionadas ao ensino e pesquisa nos programas. Todavia, a produção científica é o que apresenta maior demanda de infraestrutura, sendo também analisada nas *Fichas de Avaliação Trienal 2007*:

PPGEF/USP: “[...] a sua infra-estrutura é apropriada e satisfatória ao desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Embora as facilidades de biblioteca e acesso à internet se destaquem das demais, há necessidade de ampliação das instalações para melhor acomodar os docentes permanentes bem como para acompanhar o crescimento das atividades de pesquisa resultantes da implantação de nova área de concentração.” (CAPES, 2007i, p.1).

PPGCM/UNESP: “A infra-estrutura é compatível para o desenvolvimento das atividades de ensino e pesquisa do programa, conforme constatado na recente visita realizada por essa comissão de avaliação (2006)” (CAPES, 2007j, p.1).

PPGCMH/UFRGS: “Destaca-se o Centro de Pesquisa com laboratórios amplos e bem equipados para atender as linhas de pesquisa do Programa. Nota-se que a instituição está engajada na melhoria das condições dos laboratórios e também na ampliação das instalações, especialmente com a participação efetiva na Rede CENESP e, mais recentemente, na Rede CEDES.” (CAPES, 2007g, p.1).

PPGEF/UGF: “[...] a sua infra-estrutura é apropriada e satisfatória ao desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. No entanto, há necessidade de ampliação das instalações para melhor acomodar os docentes permanentes e o corpo discente, bem como para acompanhar o crescimento das atividades de pesquisa.” (CAPES, 2007i, p.1).

PPGEF/UFSC: “[...] infra-estrutura do programa é apropriada ao desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão daquela Instituição. As recentes ampliações declaradas pelo programa certamente melhoraram facilidades de pesquisa que já eram satisfatórias para o desenvolvimento das atividades do programa.” (CAPES, 2007h, p.1).

Horta e Moraes (2005) mencionaram que programas que ainda não têm acesso à outras formas de financiamento, dependem de indicadores que são essenciais para a distribuição de bolsas da Capes, por exemplo, o tempo médio de titulação. Nas *Fichas de Avaliação Trienal 2007*, constatamos que o tempo médio de titulação de bolsistas e não-bolsistas foi analisado pela comissão:

PPGEF/USP: “O tempo médio de titulação do triênio para alunos bolsistas do mestrado foi de 31,3 meses e de 37,9 meses para alunos não-bolsistas. No doutorado, o tempo médio foi de 47 meses para bolsistas e não-bolsistas” (CAPES, 2007l, p.3).

PPGCM/UNESP: “O tempo médio de titulação do triênio para alunos de mestrado foi de 27,2 meses, sendo que os alunos bolsistas que receberam bolsa entre 12 e 24 meses titularam em 27,6 meses. Em geral o tempo médio de titulação para bolsistas e não bolsistas foi bastante similar” (CAPES, 2007j, p.3).

PPGEF/UGF: “O tempo médio de titulação do triênio para alunos bolsistas do mestrado foi de 22,5 meses e de 24 meses para alunos não-bolsistas. No doutorado, o tempo médio foi de 36 meses para bolsistas e de 39 meses para não-bolsistas.” (CAPES, 2007i, p.3).

PPGEF/UFSC: “O tempo médio de titulação do triênio para alunos bolsistas foi de 23,4 meses e de 25,5 para alunos não bolsistas” (CAPES, 2007h, p.3).

Porém, não observamos dados relativos ao tempo médio de titulação de bolsistas e não-bolsistas na apreciação da ficha de avaliação do PPGCMH/UFRGS, o que não podemos afirmar se foi ou não foi avaliado, uma vez

que os comentários dos avaliadores presentes nas fichas representam os principais aspectos da avaliação.

O financiamento por meio da distribuição de bolsas para docentes também é valorizada. Na avaliação do corpo docente, mesmo que o tipo de bolsa nesta modalidade não seja fornecido pela Capes, conforme observado nas *Fichas de Avaliação Trienal (2004-2006)*, existe a análise quantitativa de Bolsistas de Produtividade em Pesquisa (PQ) (ANEXO A) que fazem parte do programa:

PPGEF/USP: “Destaca-se que há 9 bolsistas de produtividade do CNPq” (CAPES, 2007l, p.2).

PPGCM/UNESP: “O número de docentes tem se mantido constante ao longo do triênio e sua experiência é denotada pela grande participação em outras IES, consultorias técnico-científicas em Agências de Fomento e Periódicos Científicos Nacionais e Internacionais, Bolsas de Produtividade em Pesquisa, Representações Nacionais, etc.” (CAPES, 2007j, p.2).

PPGCMH/UFRGS: “Destaca-se que 5 docentes permanentes (30%) são, atualmente, bolsistas de produtividade do CNPq.” (CAPES, 2007g, p.2).

PPGEF/UGF: “Destaca-se que 5 docentes possuem bolsa de produtividade do CNPq.” (CAPES, 2007i, p.2).

PPGEF/UFSC: “O tempo de titulação, atividades desenvolvidas no programa, participação em bancas, inserção nacional, produção científica e bolsas de produtividade em pesquisa (5 bolsistas) indicam que o corpo docente é capacitado e experiente.” (CAPES, 2007h, p.2).

A Bolsa PQ é fornecida para docentes doutores pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O processo de seleção de bolsistas, segundo o Comitê de Assessoramento de Educação Física, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (CA-MS), do CNPq, têm como critérios de julgamento a contribuição para a inovação, participação ou coordenação em projetos de pesquisa, atividades editoriais e de gestão científica, bem como a formação de recursos humanos e produção de conhecimento. No entanto, a avaliação para seleção de bolsistas PQ “ênfatiza a qualidade da produção científica e tecnológica de acordo com critérios internacionais” (CNPq, 2010a, p.1).

Os recursos financeiros são essenciais para a manutenção dos programas pois, sem verba, não há como manter cursos de mestrado e doutorado e também fica difícil atender a uma das funções da pós-graduação: produção de conhecimento. Segundo Berlinck (2007), nos últimos anos o Brasil aumentou consideravelmente a produção de conhecimento científico, devido ao crescimento de financiamento destinado à atividade científica no país. O autor colocou que as agências financiadoras estaduais e federais se baseiam em critérios quantitativos de produção científica e tempo de titulação e que:

Infelizmente o atual modelo de ciência considerado “eficiente” pela Capes, que realiza a avaliação dos programas de pós-graduação de todo o Brasil, e pelas agências financiadoras que concedem recursos para projetos de pesquisa e de bolsas de estudo, é o modelo do “quanto mais, melhor” (BERLINCK, 2007, s/p).

Observando os investimentos da Capes, a Grande Área das Ciências da Saúde encontra-se colocada nas primeiras posições de obtenção de fomento. A concessão de bolsas por grande área de conhecimento apresentou, nos três anos que correspondem ao triênio 2004-2006, a Grande Área das Ciências da Saúde como a segunda grande área que mais recebeu bolsas:

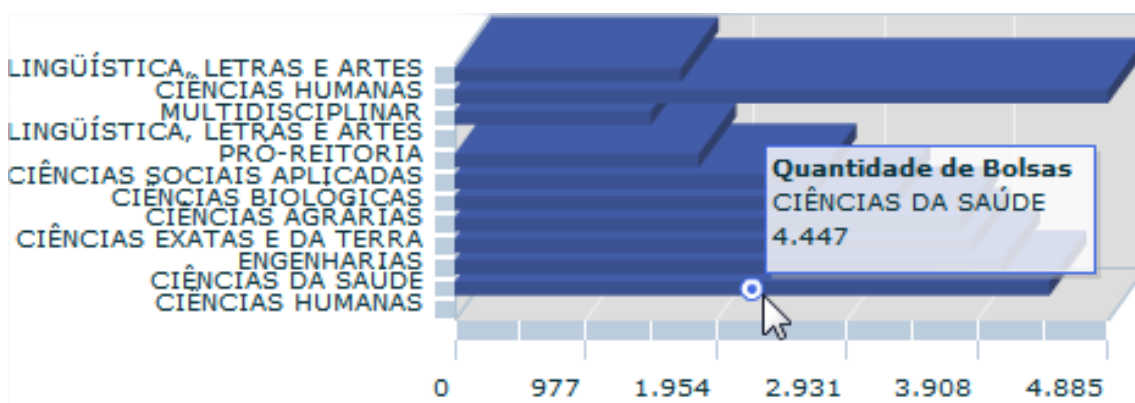


Gráfico 6 – Concessão de Bolsas por Grande Área – Ano 2006 (CAPES, 2010)

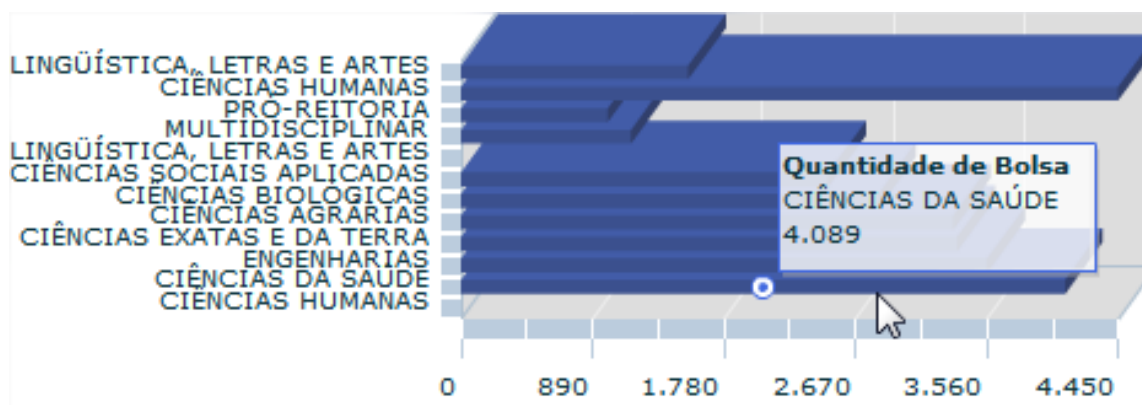


Gráfico 7 – Concessão de Bolsas por Grande Área – Ano 2005 (CAPES, 2010)

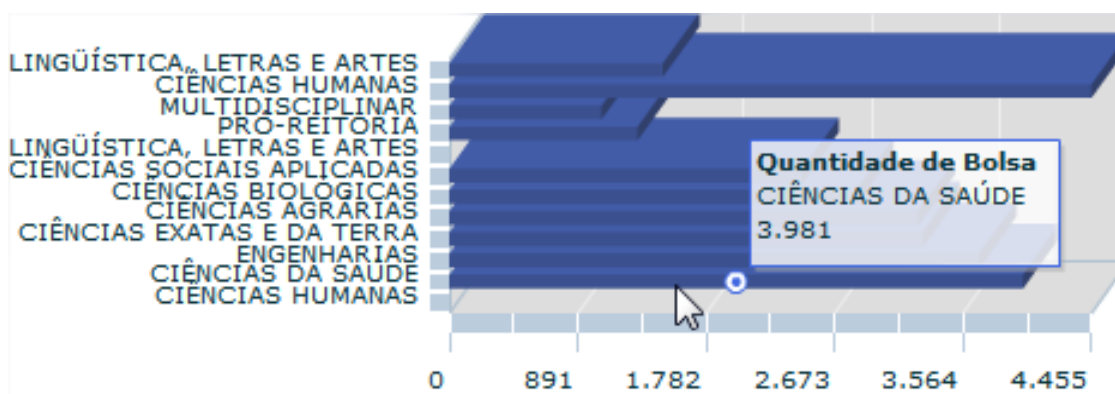


Gráfico 8 – Concessão de Bolsas por Grande Área – Ano 2004 (CAPES, 2010)

No quadro de financiamento do CNPq, no que diz respeito às linhas de investimento para bolsas de mestrado, doutorado e produtividade em pesquisa, Grande Área das Ciências da Saúde não está entre as grandes áreas que mais recebem recursos financeiros:

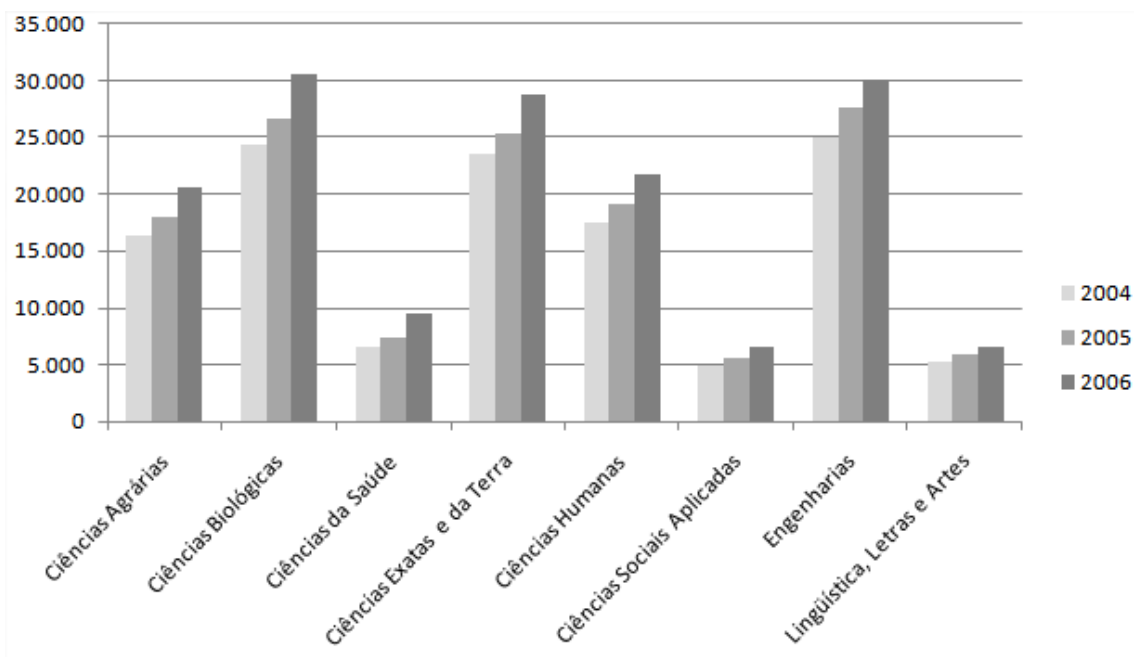


Gráfico 9 – Bolsas de doutorado no país: investimentos segundo grande área. (Investimentos em R\$ mil correntes). Elaborado com base nos dados do CNPq (2010b)

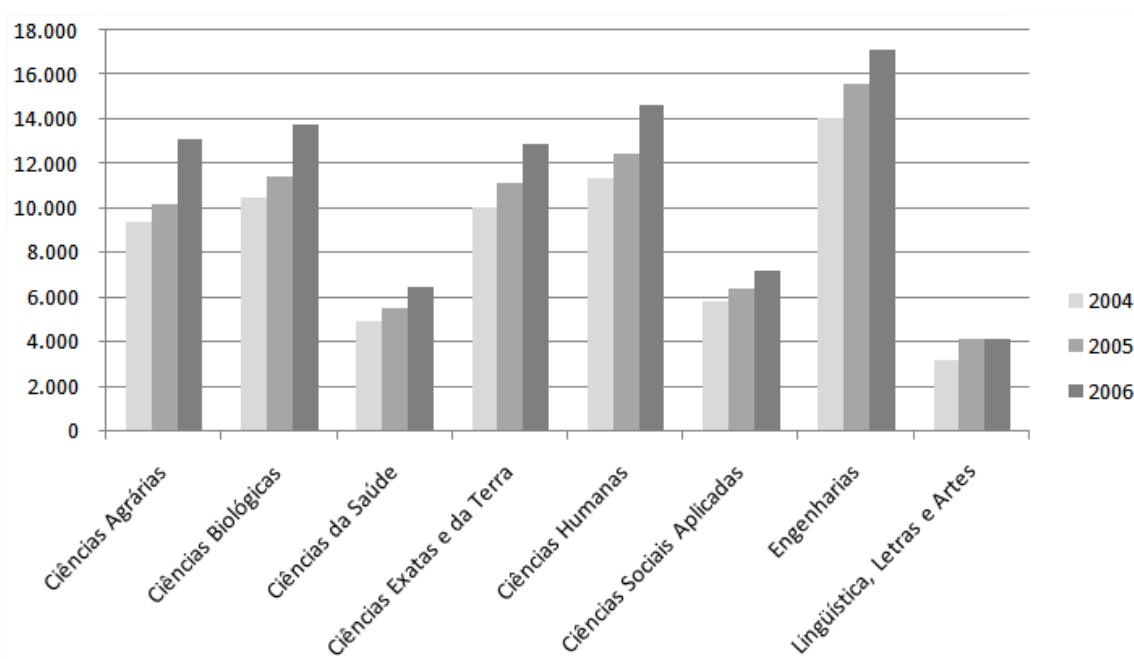


Gráfico 10 – Bolsas de mestrado no país: investimentos segundo grande área. (Investimentos em R\$ mil correntes). Elaborado com base nos dados do CNPq (2010b).

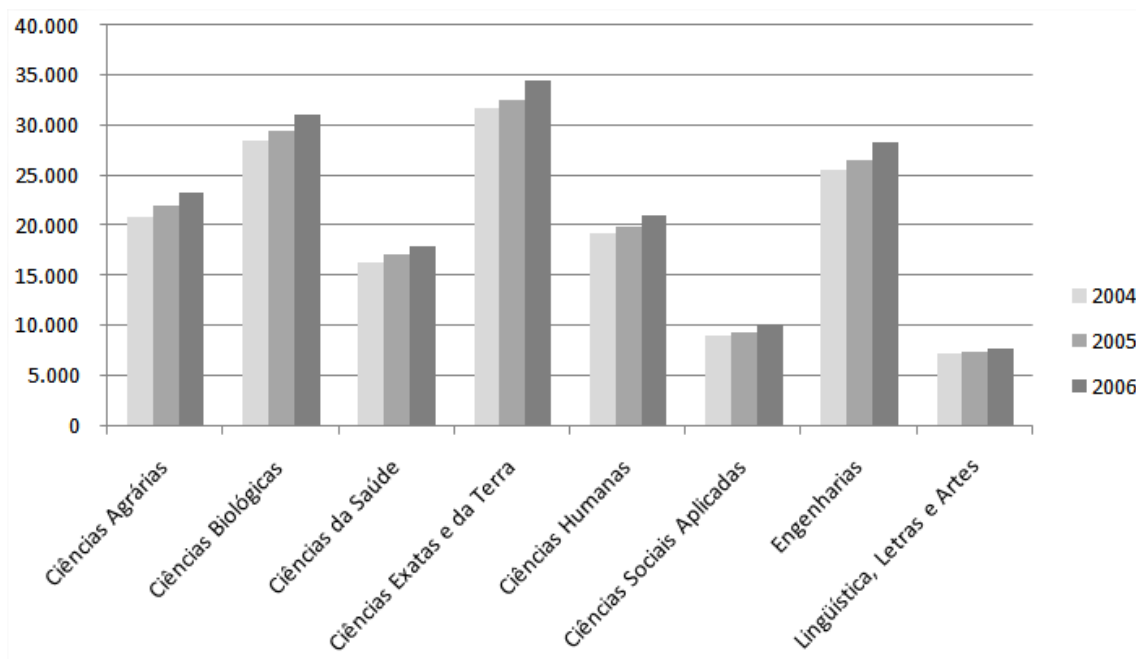


Gráfico 11 – Bolsas produtividade em pesquisa: investimentos segundo grande área. (Investimentos em R\$ mil correntes). Elaborado com base nos dados do CNPq (2010b)

A escassez de verbas faz com que prioridades de investigação sejam estabelecidas. Investir em ciência e tecnologia é importante, mas a inovação “somente se efetiva de fato em áreas que não são tipicamente de C&T, tais como agricultura, indústria, defesa, saúde, telecomunicações etc” (CGEE, 2008b, p.163). Nessa perspectiva, os programas de pós-graduação inseridos na Grande Área das Ciências da Saúde deveriam preparar pessoas aptas também para trabalharem no campo da inovação. Porém, o sistema de avaliação da pós-graduação, do modo como está organizado, e os critérios estabelecidos pela Grande Área das Ciências da Saúde para avaliação dos cursos de mestrado e doutorado, restringem essa possibilidade.

A captação de recursos financeiros pelas Ciências da Saúde é alto quando observamos o financiamento obtido da Capes nos gráficos 6, 7 e 8, com investimento específico na pós-graduação. Os dados dos gráficos 9, 10 e 11, relativos ao investimento por meio de bolsas pelo CNPq, mostram que outras grandes áreas do conhecimento recebem mais recursos, como as Ciências Agrárias, Engenharias, Ciências Biológicas, Ciências Exatas e da Terra e Ciências Humanas. Todavia, ao analisarmos os investimentos sem discriminação das linhas de fomento,

mas no total de fundos para pesquisa, as Ciências da Saúde aparecem entre as grandes áreas que mais recebem recursos do CNPq:

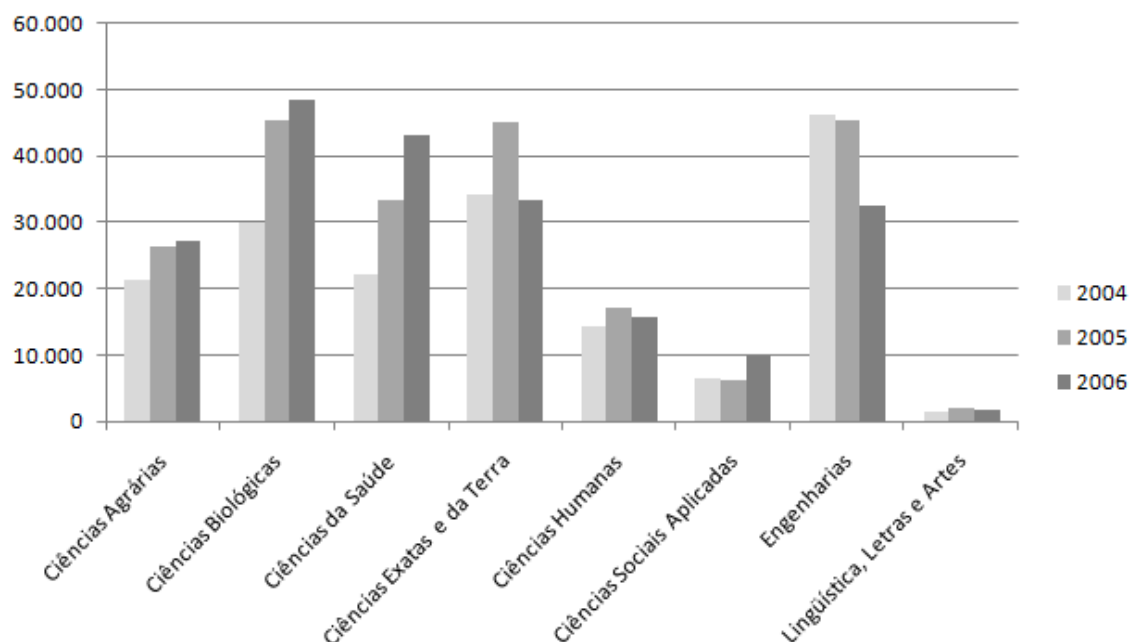


Gráfico 12 – Investimentos realizados por grandes áreas do conhecimento segundo linhas de ação – 2004-2006 (Investimentos em R\$ mil correntes). Elaborado com base nos dados do CNPq (2010d).

O grande recurso obtido pela Grande Área das Ciências da Saúde pode ser pelo fato da área da Medicina estar entre as áreas de conhecimento que mais recebem investimentos do CNPq. No ranking elaborado pelo CNPq, que mostra os investimentos no fomento à pesquisa, a área de Medicina ocupou o segundo lugar dentre as áreas que mais receberam recursos, no ano de 2009. Dentre as áreas que, junto com a Medicina, compõem a Grande Área das Ciências da Saúde, na mesma classificação, a Saúde Coletiva ocupou o 14º lugar, a Farmácia ficou em 17º, Odontologia em 33º, Enfermagem em 39º e a Área 21 – Educação Física, que ficou em 52º (CNPq, 2010c). No gráfico 13, podemos observar um comparativo dos investimentos em pesquisa pelo CNPq nas áreas das Ciências da Saúde, no período entre 2004-2006:

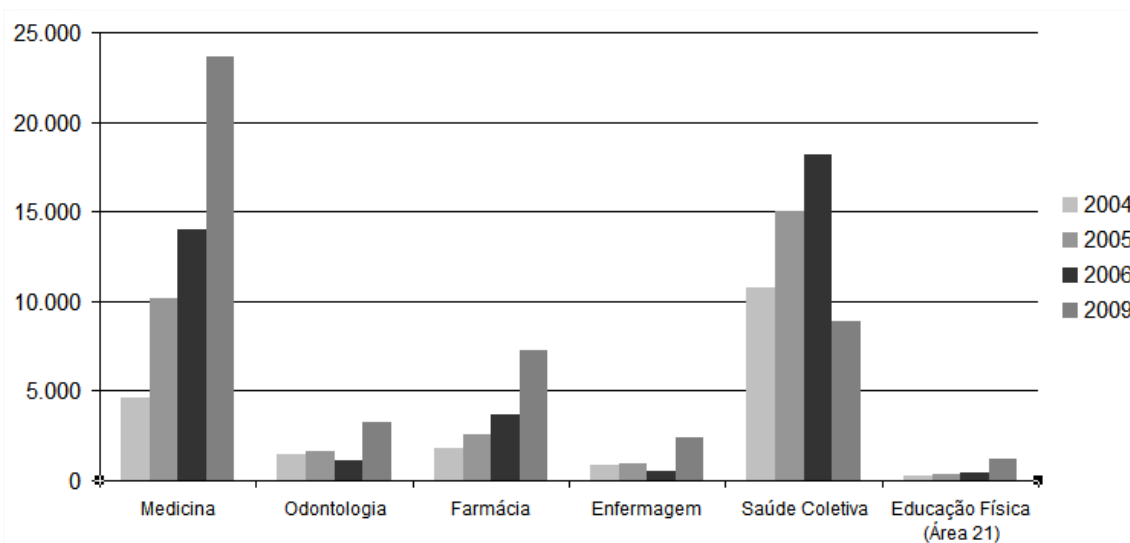


Gráfico 13 – Investimentos realizados por áreas do conhecimento – Grande Área das Ciências da Saúde – 2004-2006 e 2009 (Investimentos em R\$ mil correntes). Elaborado com base nos dados do CNPq (2010c).

Segundo o CGEE (2008b), as políticas de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I), que são comuns a vários países com relação ao desenvolvimento científico e tecnológico, apresentam três objetivos básicos:

- 1) *Fortalecimento e ampliação de uma base ampla e socialmente relevante:* Inclui programas e instrumentos para: (a) formação de recursos humanos com qualificação para produção de conhecimento; (b) manutenção de infraestrutura destinada à pesquisa em instituições públicas; e (c) geração de conhecimento científico. A ideia desenvolvida é que, para que ocorra a inovação tecnológica e desenvolvimento social, é necessário a construção de uma base de conhecimento e preparação de pessoal qualificado para pesquisa.
- 2) *Fortalecimento da interação entre os diversos atores do sistema nacional de inovação:* Sugere-se o afastamento do modelo linear de pesquisa e produção para a concepção de processos que envolva interações múltiplas e estímulo para interação entre diversos setores, por exemplo, entre o setor público de pesquisa e setor produtivo.
- 3) *Descentralização das atividades de produção e uso do conhecimento, desenvolvimento regional e local nas políticas de CT&I:* a validade e eficácia de programas gerais e a padronização de critérios de avaliação para todas as

regiões do país passa a ser analisada com mais cautela, devido a importância do contexto social no desenvolvimento econômico. Políticas e programas que atendem o desenvolvimento regional buscam a promoção de “sistemas locais de inovação, arranjos produtivos locais, a incorporação de conhecimento local, o atendimento a especificidades e o aproveitamento de oportunidades regionais e locais (CGEE, 2008b, p.11).

O próprio CGEE mencionou que, no Brasil, os investimentos em inovação tecnológica ainda são baixos, e as políticas de fomento à pesquisa são direcionadas especificamente à pesquisa básica e à formação de recursos humanos (CGEE, 2008b). Quando se observa os objetivos colocados acima, podemos deduzir que, no país, os investimentos para a preparação de recursos humanos qualificados e produção de conhecimento, na pós-graduação em Educação Física, se restringem ao primeiro objetivo.

Para o CGEE (2008b), o sistema de avaliação da Capes, mesmo estabelecendo parâmetros que elevaram a qualidade da pós-graduação brasileira quando comparada com o de outros países da América Latina, por exemplo, ainda apresenta limitações. Uma delas foi valorizar o indicador de produtividade acadêmica, justamente o que contribuiu para o destaque da pós-graduação brasileira no cenário latino-americano e, também, internacional.

A valorização excessiva da atividade de pesquisa no contexto acadêmico, segundo o CGEE (2008b), levou a outra limitação: a padronização do sistema de avaliação dos programas, que dificultou a utilização de indicadores específicos das ciências básicas da natureza para a avaliação dos programas das áreas aplicadas e das ciências humanas e sociais. Isso trouxe a dificuldade em avaliar áreas novas, de caráter interdisciplinar, que não se enquadram no modelo de avaliação de disciplinas tradicionais.

Considerando que o Brasil, não é um país desenvolvido, e conseqüentemente não dispõe de grande volume de fundos para investimento em pesquisa, a avaliação auxilia as agências de fomento brasileiro na distribuição de recursos financeiros e na distinção dos que serão beneficiários. De fato, o país ainda é incipiente no campo de desenvolvimento científico e tecnológico, e os investimentos em inovação ainda são restritos. Porém, o CGEE (2008a) lembrou que o indicador utilizado no país para “medir o progresso brasileiro em ciência e

inovação é olhar para a bibliometria: análise de publicações científicas e citações” (p.23).

É questionável usar índices de citação para analisar o desenvolvimento científico, diante da “culture of cheating” (CALLAHAN, 2009, citado por DePAW, 2009, p.53), como: a troca de assinaturas (LOVISOLO, 2007) ou autoria honorária (BUSSATO FILHO, 2002); fragmentação da pesquisa (PINTO; ANDRADE, 1999; GORENSTEIN, 2003), conhecida também como “ciência-salame” (CASTIEL; SANS-VALERO, 2007, p. 3042).

Porém, o CGEE (2008b) colocou que as políticas brasileiras de investimentos em C&T não contemplam temas que poderiam contribuir para a inovação. Conseqüentemente, esse cenário contribui para a priorização de pesquisas (científica e tecnológica) no Sistema Nacional de Pós-Graduação. Olhando por esta perspectiva, é possível considerar que a produção de conhecimento é o principal caminho para obtenção de *recurso financeiro*, sendo este o *objeto de disputa*, ou seja, uma propriedade específica do campo da pós-graduação *stricto-sensu*.

Barros (1996) comentou que, o que define, para as agências financiadoras, a relevância dos problemas que precisam ser investigados, especificamente na área da Educação Física, geralmente está ligado ao contexto acadêmico, e não ao cenário de intervenção profissional. O autor alegou que falta um trabalho conjunto entre uma organização profissional representante da área e as agências financiadoras, o que poderia nortear o financiamento destinado a pesquisas que atendam a interesses específicos do profissional de Educação Física. Todavia, segundo o autor:

[...] não se alimenta os centros de estudo com os problemas da prática e assim não chegam até a centros de pesquisa os anseios, expectativas e dificuldades dos profissionais em responder as demandas do mercado de trabalho junto a sociedade (BARROS, 1996, p.50-51).

Além do mais, Soriano (2003) mencionou que, considerando a complexidade do cenário dinâmico que é o da intervenção do profissional de Educação Física, aspectos que emergem desse contexto, muitas vezes, não são adotados como temas de investigação científica. Para a autora:

[...] uma questão que fica é quanta aquisição de natureza intelectual e quanta pesquisa seria necessária para examinar a base prática de uma profissão, antes que ela se torne acadêmica ou teórica demais, resultando na deterioração do próprio serviço prestado à sociedade (SORIANO, 2003, p.116).

Lovisolo (2003) alertou que, na área da Educação Física, ainda se pensa na ideia equivocada de que, ao formar pessoal capacitado para a produção científica de caráter básico, chegar ao processo de inovação seria uma decorrência natural, que poderia ser pensada futuramente. O autor colocou que:

A criação dos fundos setoriais e a figura do mestrado profissional podem ser vistas também como respostas aos problemas da transformação de conhecimentos em produtos que gerem retornos econômicos. O mestrado profissional deve ser entendido como reação diante do agir, das pós-graduações ditas acadêmicas, que não estariam satisfazendo adequadamente às esperanças (LOVISOLO, 2003, p.100).

Pensar no mestrado profissional como outro modelo de formação de recursos humanos na área da Educação Física pode ser um meio de melhorar a qualidade da formação do sujeito que já está inserido no contexto da intervenção profissional, além de solucionar a questão da preparação de pessoal capacitado para lidar com a inovação. Porém, ainda é preciso analisar como vem sendo a formação para a docência no ensino superior, realizada nos programas acadêmicos.

4.2 CATEGORIA 2: AS PROPRIEDADES COMO NORTEADORAS DA FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS NO CAMPO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO-SENSU* EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A formação de recursos humanos é reconhecida como uma das funções da pós-graduação *stricto-sensu* e, conseqüentemente, a preparação de docentes para o ensino superior é uma atividade essencial dos cursos de mestrado e doutorado acadêmicos.

Presume-se que a docência, por ser uma etapa primordial na preparação pós-graduada, deveria ser valorizada pela avaliação da Capes, uma vez que a expansão do sistema implica no aumento da quantidade de docentes que irão

lecionar no ensino superior. Estreitar a relação do campo de preparação para a docência com o contexto em que atuarão como formadores poderá viabilizar o contato dos discentes dos programas *stricto-sensu* com seu futuro campo de atuação, melhorando a qualidade na formação de professores para o ensino superior.

Todavia, observamos que o sistema avaliativo dos programas da área limita-se a analisar apenas o envolvimento do corpo docente com atividades relacionadas à graduação. Segundo a avaliação, analisar as atividades desenvolvidas pelos docentes na graduação poderia, de certo modo, trazer repercussão na formação de futuros ingressantes no programa (ANEXO A). Assim, foram contempladas a participação dos docentes em atividades como: ministrar disciplinas, orientar Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e bolsistas de Iniciação Científica (IC):

PPGEF/USP: “O envolvimento do corpo docente com o ensino de graduação não oscilou durante o triênio, revelando que 96% dos docentes permanentes têm ministrado disciplinas em cursos de graduação ofertados pela IES. No entanto, as atividades de orientação de trabalho de conclusão de curso de graduação necessitam ser melhor incrementadas, no sentido de aumentar o percentual médio de 77% de envolvimento dos docentes no triênio.” (CAPES, 2007i, p.2).

PPGCM/UNESP: “[...] observa-se que todos os docentes estiveram envolvidos com atividades de ensino, orientação e pesquisa [...] na graduação. Observa-se ainda um bom envolvimento com as atividades de Iniciação Científica e no desenvolvimento de projetos de pesquisa (em média, ~ 44 alunos de graduação envolvidos/ ano).” (CAPES, 2007j, p.2).

PPGCMH/UFRGS: “O envolvimento do corpo docente com o ensino de graduação não oscilou durante o triênio, onde a maioria dos docentes permanentes dedicou, em média, 8 horas/aula semanais aos cursos de graduação da IES. Constata-se que as atividades de orientação de bolsistas de iniciação científica bem como de trabalho de conclusão de curso não estão distribuídas de forma equilibrada entre os docentes, variando de uma a doze orientações por docente” (CAPES, 2007g, p.2).

PPGEF/UGF: “[...] embora os professores ministrem disciplinas no curso de graduação, a orientação de trabalhos de conclusão de curso necessita ser melhor incrementada e distribuída de forma equilibrada. Além disso, o percentual de docentes orientadores de bolsistas de iniciação científica diminui sensivelmente durante o triênio, passando de 100% (2004) para 36% (2006)” (CAPES, 2007i, p.2).

PPGEF/UFSC: “Nota-se ainda que o número de orientações de IC desenvolvidas ao longo do triênio é satisfatório, onde se constata o envolvimento de quase a totalidade dos docentes (> 95%). Verifica-se também que todos os docentes estão envolvidos com aulas e orientações na graduação, o que favorece sua integração com as atividades de pós-graduação” (CAPES, 2007h, p.2).

A Comissão da Área 21 também esclareceu, no Documento de Área (triênio 2004-2006), a importância do envolvimento do corpo docente com a graduação, pois a pouca relação entre os professores do programa com os alunos desse nível de ensino poderia influenciar na maneira como seus orientados se relacionam com os graduandos e que, de certa forma, poderia causar “pouca integração entre pós-graduação e graduação” (COMISSÃO DE ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA, TERAPIA OCUPACIONAL E FONOAUDIOLOGIA, 2007, p.12).

Avaliar as atividades do corpo docente na relação pós-graduação e graduação é necessário, mas não é suficiente para afirmar que as ações realizadas pelos docentes do programa podem afetar diretamente na formação acadêmica de seus orientados. A avaliação não contempla ações significativas voltadas para a atuação no ensino superior e seria essencial avaliar o corpo docente no que diz respeito à função voltada para a docência. Considerando que os programas analisados apresentam conceito igual ou superior a 5 e, portanto, com certo tempo para consolidação de sua estrutura, a própria Comissão de Área alertou que seria crucial “a necessidade que programas mais bem estruturados têm no sentido de propiciar uma preparação mais completa para a formação direcionada a aspectos que envolvem a docência no ensino superior” (COMISSÃO DE ÁREA DA

EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA, TERAPIA OCUPACIONAL E FONOAUDIOLOGIA, 2007, p.10-11).

Sabemos que a apreciação das *Fichas de Avaliação Trienal* apenas mostra os principais aspectos da avaliação, mas ao observar os critérios específicos do quesito 3 (corpo docente, teses e dissertações) (ANEXO A), a principal atividade que seria específica da preparação para a docência, no caso o *estágio docente*, não é colocada como requisito essencial para a formação. A consequência é a não-obrigatoriedade na realização do estágio para todos os alunos.

Assim, é possível deduzir que o discente pode passar pelo curso sem sequer vivenciar atividades de ensino e, quando formado, poderá compor o quadro docente de cursos de graduação e pós-graduação, sem receber o preparo adequado para exercer tal função. Direcionar as ações para a expansão da pós-graduação por meio do aumento na quantidade de mestres e doutores é importante, mas não suficiente. Seria necessário pensar em “[...] (re) significar a formação dos profissionais que atuarão no Ensino Superior, qualificando-os de maneira que os mesmos possam responder às demandas de seus cursos, às necessidades de seus alunos e da sociedade que pertencem” (MOREIRA, 2007, p.125).

A situação descrita acima pode agravar a qualidade da formação oferecida pelos programas. O sistema de avaliação, ao privilegiar a produção científica, coloca como ação secundária atividades relacionadas à preparação para a docência. A pós-graduação forma pessoas para atuar como docentes e produzir conhecimento. Observando os critérios da Grande Área das Ciências da Saúde (ANEXO A), podemos ter uma dimensão da importância que a pesquisa tem na avaliação. No quesito Corpo Docente, Teses e Dissertações, item 3, a produção científica de egressos no triênio é considerada pela avaliação. Porém, a inserção do egresso no corpo docente de instituições de ensino superior não aparece como critério de avaliação. O que é valorizado não é se o egresso está ou não exercendo a função de docência, mas se ainda continua produzindo e contribuindo para aumentar o capital científico do programa.

Para Moreira, Hortale e Hartz (244), o modo como se configura o sistema de avaliação atual pode induzir os docentes a exercerem predominantemente a função de pesquisadores, concentrando esforços na publicação de artigos em periódicos indexados em bases de dados reconhecidas

internacionalmente. É preciso refletir sobre o processo de formação dos futuros professores que ingressarão no corpo docente das IES. Com isso, o nível de qualidade dos cursos de ensino superior poderá ser elevado, melhorando a preparação de docentes que atuarão nos cursos de graduação e pós-graduação.

4.3 CATEGORIA 3: A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NO CAMPO DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU EM EDUCAÇÃO FÍSICA: O QUALIS COMO ESTRATÉGIA DE ACÚMULO DE PROPRIEDADES

Na Grande Área das Ciências da Saúde, a produção intelectual, com o uso do *Qualis*, é o que distingue, de fato, quais programas atingem os mais altos níveis na escala de conceitos. Para os programas serem considerados de excelência é necessário a obtenção de conceitos elevados no sistema de avaliação da Capes. Especificamente, os níveis 6 e 7 são reconhecido como programas de excelência (ANEXO A, item 6):

São elegíveis ao conceito 6 ou 7, programas que atendam aos critérios de excelência explicitados no quesito “IV. Produção Intelectual”, itens “1. Número de publicações qualificadas do Programa por docente permanente” e “2. Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente do Programa (CAPES, 2007a, p.9).

Considerando a análise dos programas *stricto-sensu* que possuem os maiores conceitos na área da Educação Física, os dados apresentados podem representar um “perverso círculo vicioso”, como colocado por Horta e Moraes (2005, p.101). Para os autores, os programas com conceitos altos contam com docentes que dedicam grande parte de seu tempo à pesquisa, o que auxilia o programa a manter o elevado nível obtido na avaliação da Capes e também garantir financiamento das instituições que consideram essencial o conceito para distribuição de verba. Logo, a produção de artigos não pode ser vista como opção de disseminação do conhecimento produzido, mas como forma “condicionada pelo modelo de avaliação e pela política de financiamento, voltada cada vez mais para a priorização da ‘excelência” (HORTA; MORAES, 2005, p.101, nota de rodapé).

É possível apreender que, pelo fato da Grande Área das Ciências da Saúde ter representatividade no CTC, pode existir, por parte da área dominante, medicina, uma grande influência na escolha (e imposição) de critérios utilizados na avaliação dos programas das áreas que compõem as Ciências da Saúde. Logo, definem critérios que possam vir a privilegiar as características dos programas da medicina, como por exemplo, para o quesito que mais influencia no conceito, a produção intelectual, valorizar o seu tipo de produção científica predominante: o artigo.

Relembrando o processo de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto-sensu*, o CTC, além de ser formado por representantes de grandes áreas de conhecimento, tem o poder decisório sobre a atribuição de conceitos aos programas (CAPES, 2007d). Contudo, não é de se estranhar quando o Comitê de Área da Medicina I sugeriu a criação “de uma grande área da Medicina. O conjunto das três medicinas abarca um número muito grande e crescente de programas, com problemas peculiares, que necessitam de representatividade mais específica no CTC” (COMISSÃO DE ÁREA DA MEDICINA I, 2007).

Ao estabelecer o *Qualis* como o único instrumento de avaliação da produção intelectual, a Grande Área das Ciências da Saúde o utiliza apenas como *estratégia* de acúmulo de capital científico, contribuindo para reforçar a valorização excessiva da produção de conhecimento no campo da pós-graduação *stricto-sensu*, resultado da dependência do campo da pós-graduação (heterônomo) com o campo científico (autônomo). No caso, a transferência do capital científico para o contexto da pós-graduação é fundamental para que os programas apresentem maiores chances de obterem financiamento para sua manutenção.

O conceito de *estratégia* pode ser melhor compreendido quando, Segundo Bourdieu (1983a), existem *estratégias* utilizadas por grupos dominantes para se manterem nas posições superiores da estrutura do campo o que, também, é motivo de briga entre grupos. Aqueles que estão na posição de dominantes, estabelecem *estratégias de conservação* que possibilitem o acúmulo de capital simbólico, mantendo-os sempre nas posições superiores. Desse modo, podemos compreender o *Qualis* como *estratégia de conservação* empregada pela área dominante dentro da Grande Área das Ciências da Saúde o que, também, contribui

para que a essa grande área ganhe maior representatividade dentro do Sistema Nacional de Pós-Graduação.

As reações sobre o sistema avaliativo da produção intelectual da Grande Área das Ciências da Saúde recaem, na Educação Física, sobre (a) o reconhecimento do artigo, publicação predominante da biodinâmica, como o *tipo de publicação* valorizado; (b) a exclusão da produção de livros e capítulos, valorizado nas subáreas pedagógica e sociocultural e; (c) sobre a qualidade das pesquisas produzidas pelos programas e pela própria área, aspectos já discutidos por Kokubun (2004), Carvalho e Manoel (2004) Betti et al. (2004), Lovisolo (2003; 2007) e Daolio (2007).

A busca pelo reconhecimento de outros tipos de produção intelectual começou a ser colocada em prática com a avaliação de livros e capítulos, mesmo que ainda em fase de testes, pela Comissão da Área 21 no ano de 2006 (COMISSÃO DE ÁREA DA SAÚDE COLETIVA, 2007; COMISSÃO DE ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA, TERAPIA OCUPACIONAL E FONOAUDIOLOGIA, 2007).

Para Bourdieu (1983a), os grupos detentores de menor capital simbólico e, portanto, os que se encontram em posições inferiores na estrutura de grupos, tendem a questionar os mecanismos de funcionamento do campo e adotam *estratégias de subversão*. Logo, podemos compreender como uma *estratégia de subversão*, a *Avaliação de Livros*, por ser uma tentativa de consolidar como outro tipo de instrumento de avaliação da produção intelectual de grupos que são prejudicados com o atual critério de avaliação da produção de conhecimento nos programas da área.

A imposição de critérios que desfavorecem outras áreas dentro das Ciências da Saúde, como acontece com a Área 21, pode ser compreendida como uma espécie de violência simbólica que, dentre todos os quesitos da avaliação, se sobressai na produção intelectual. O *Qualis* é uma tentativa, bem sucedida até então, de monopolizar o capital específico (interesse e objeto de disputa). Também, exerce influência no processo de distinção e diferenciação entre agentes, grupos de agentes ou instituições, que pode ser observada em grande ou pequena escala, por exemplo: (a) entre áreas de conhecimento da Grande Área das Ciências da Saúde; (b) entre programas de cada área de conhecimento; (c) entre áreas de

concentração; (d) entre linhas de pesquisa; (e) entre disciplinas e: (f) entre tipos de produção intelectual.

Em outras palavras, grupos possuidores de maior capital simbólico têm o poder de definir, por exemplo, critérios de credenciamento e descredenciamento de cursos de mestrado e doutorado e de estabelecerem quais são os requisitos para programas obterem conceitos 6 e 7 (Diferenciais de Qualificação e Liderança – ANEXO A). O sistema de credenciamento de docentes também é afetado e a inclusão ou exclusão depende de suas contribuições para aumentar o volume de capital simbólico, ajudando a manter o programa no sistema de pós-graduação. A estrutura do programa é afetada: as áreas de concentração, linhas de pesquisa e disciplinas são organizadas de modo que resulte na produção de capital científico, este que, por sua vez, garante a posse de *recursos financeiros*, ou seja, a posse da principal propriedade do campo da pós-graduação.

Para Barros (1996, p.50), a “preocupação dos pareceristas desses órgãos financiadores, na definição das prioridades, é mais com a metodologia da pesquisa em si do que com o seu conteúdo”. Em outras palavras, a disputa entre grupos na área ainda estão no contexto da metodologia de pesquisa, prevalecendo aquela que permite o acúmulo de capital científico por meio da produção de artigos. Assim, naquelas áreas de conhecimento, como a Educação Física, que é composta pela diversidade, os grupos que se ajustam mais facilmente ao funcionamento atual do campo da pós-graduação *stricto-sensu* se sobressaem.

Os dados aqui analisados mostraram que existe deficiência na formação para o ensino superior. Os programas podem não oferecer uma preparação de qualidade para a docência. Também, a capacitação para produzir conhecimento impõe uma visão limitada: produção científica de alto nível é garantida com a inserção internacional. O resultado é que os programas formam pesquisadores que produzem para si e para o programa, e não para trazer contribuições sociais.

É necessário refletir sobre a qualidade da formação de recursos humanos que é ofertada nos cursos de mestrado e doutorado já existentes e sobre o que os programas estão produzindo de conhecimento. Como sugestão, Manoel (2009) sugeriu olharmos para o exemplo da Terapia Ocupacional:

A Terapia Ocupacional mostra uma preocupação em fazer ciência a partir da intervenção, e não fazer ciência para depois pensar a intervenção. A Terapia Ocupacional elabora e recorta temas e problemas de pesquisa a partir de diferentes tradições de pesquisa e, por isso, necessita desenvolver métodos próprios de investigação. A Terapia Ocupacional sistematiza conhecimentos com orientações diversas das ciências biológicas a ciências sociais e humanas. A Terapia Ocupacional se nutre das artes e humanidades na construção de métodos de intervenção, na elaboração de sentidos e significados para sua prática. (MANOEL, 2009, p.90-91).

Buscar na intervenção os problemas de pesquisa também é um caminho sugerido por Soriano (2003). Para a autora, existe uma demanda por profissionais qualificados para a intervenção e a orientação acadêmica e científica, principalmente na graduação, precisa ser focada nos problemas que emergem do cenário da intervenção do profissional de Educação Física. Também, seria preciso considerar que “os resultados e soluções esperados serão de caráter técnico e/ou tecnológico” (SORIANO, 2003, p.216).

Portanto, pensar na qualidade da formação dos sujeitos que ingressarão o corpo docente dos cursos de graduação é necessário. Lovisoló (2003) colocou que é preciso apostar em outras possibilidades para a pós-graduação e que, para isso, se faz necessário: (a) melhorar a crítica substantiva dos produtos e reduzir o peso dos indicadores formais; (b) criar maior liberdade para a ação interna com uma avaliação da atividade do conjunto que constitui o programa; (c) pensar em uma avaliação diferenciada para programas com foco na formação, na pesquisa e também no campo da produção tecnológica, reconhecendo diversas demandas (formação docente, pesquisa acadêmica e tecnológica); (d) direcionar também a pesquisa nos programas para a tecnologia, criando indicadores específicos.

Identificar as propriedades permitiu compreender como o campo da grande área das Ciências da Saúde orienta a formação de recursos humanos para o ensino superior e para a produção de conhecimento no campo da pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física. Em outras palavras, como os resquícios das lutas que ocorrem no campo da Grande Área das Ciências da Saúde influenciam no funcionamento do campo da pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física. O que foi possível observar é que, no campo de lutas que é o contexto da pós-graduação da área, a intensa disputa que vêm ocorrendo entre os grupos da área ainda é pela predominância de *estratégias*.

Arriscar sair do cenário de disputa por *estratégias*, e elencar outros *interesses específicos* e *objetos de disputa* para o campo da pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física, talvez possa ser o caminho para melhorar o atual processo de formação de docentes para o ensino superior e da produção de conhecimento. Porém, implica em uma mudança da comunidade acadêmico-científica da área, mudança de crenças, valores e princípios que fujam da lógica operada pela Grande Área das Ciências da Saúde. Esta que, como foi mostrada, vem prejudicando a qualidade da formação de recursos humanos para a pesquisa e docência e o que é produzido cientificamente nos programas de pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao eleger a temática *a avaliação da Grande Área das Ciências da Saúde e as implicações para a formação de recursos humanos na pós-graduação em Educação Física*, foi necessário olhar o sistema de avaliação como componente de um complexo cenário no qual se desenvolveu a pós-graduação e a pesquisa no Brasil.

A produção de conhecimento científico brasileiro começou a ganhar destaque com as políticas para o desenvolvimento da Ciência e Tecnologia estabelecidas a partir da década de 50 (séc. XX). Na década seguinte, foi concretizada a relação entre pesquisa e pós-graduação com a utilização do modelo norte-americano como exemplo para estruturação de cursos de mestrado e doutorado no país. Em decorrência, houve o contato com o ideal de ciência difundido nos Estados Unidos que, por sua vez, também contribuiu para configurar o atual cenário científico internacional. O volume de pesquisa produzida passou a ser reconhecido como meio para um país mostrar seu potencial no campo da ciência. E o Brasil passou a elaborar políticas de investimentos voltado à internacionalização do conhecimento científico.

Desde a década de 60 (séc. XX), o Sistema Nacional de Pós-Graduação vem empregando, na avaliação geral dos programas de mestrado e doutorado, o reconhecimento do tipo de produção intelectual que contribua com a inserção do país no campo científico internacional. Nesse contexto, a Grande Área das Ciências da Saúde estabeleceu critérios de avaliação – *Qualis* – que priorizou a produção científica disseminada em periódicos. Analisar o sistema de avaliação, especificamente o adotado pela Grande Área das Ciências da Saúde, foi um caminho para tentar entender como os programas da Área 21 vêm sendo avaliados e, principalmente, quais são as implicações para a formação de recursos humanos para a docência e produção de conhecimento nos cursos de mestrado e doutorado na Educação Física.

Diante do cenário em que a pós-graduação brasileira se estruturou historicamente, explorar a temática da Educação Física inserida neste campo nos levou à seguinte questão norteadora: *como o campo da Grande Área das Ciências*

da Saúde (a) determina as propriedades e (b) orienta a formação de recursos humanos para o ensino superior e para a produção de conhecimento no campo da pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física? Conduzir um estudo dessa natureza implicou em estender o olhar para além dos limites do tema escolhido e observar as conexões existentes entre diversos campos (científico, acadêmico, econômico) que definem as propriedades do campo investigado. Essas relações, por sua vez, configuram um emaranhado de significados que compõem um extenso e complexo cenário de trocas simbólicas no qual o campo da pós-graduação da Educação Física está inserido.

A pesquisa qualitativa mostrou-se a mais apropriada para a condução do estudo. Possibilitou apreender a complexidade dos processos e significados que são construídos de acordo com as vinculações estabelecidas entre campos e que, de certo modo, influenciam na formação de recursos humanos na pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física. A escolha pelo estudo do tipo exploratório serviu para buscar, nas entrelinhas das *Fichas de Avaliação Trienal*, aspectos que se revelaram essenciais para alcançar o objetivo proposto. E a análise de conteúdo auxiliou na seleção e organização das informações coletadas e que se mostraram importantes para a construção, *a posteriori*, das categorias de análise dos dados.

Identificamos que os critérios impostos pela Área da Saúde define as propriedades as campo da pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física. A Grande Área das Ciências da Saúde, ao estabelecer como *interesse específico* a *inserção internacional da produção científica*, utiliza como meio de aumentar o capital científico que, por sua vez, garante o acúmulo do objeto simbólico valorizado no campo da pós-graduação: *o recurso financeiro*.

O sistema de avaliação da Grande Área das Ciências da Saúde impõe para os programas, por meio do *Qualis*, uma lógica de funcionamento que afeta a estrutura dos cursos de mestrado e doutorado, especificamente na Educação Física. Conseqüentemente, a formação de recursos humanos nos cursos é voltada para a preparação de pessoal capacitado para produzir pesquisa de impacto internacional. Logo, de todos os quesitos que compõem a avaliação, é atribuído maior peso à produção de conhecimento.

O instrumento de avaliação da produção intelectual dos programas, ao considerar *somente o artigo*, acaba por ser utilizado como estratégia de monopólio do objeto simbólico (recurso financeiro). Na área da Educação Física, que tem como característica a diversidade, observada principalmente na produção intelectual, a utilização do *Qualis* produz uma espécie de violência simbólica. Além de induzir a ação dos indivíduos para cumprimento de critérios, que privilegiam somente grupos que têm como característica a produção de artigos, também inibe a produção de conhecimento de outros grupos. Em decorrência, o embate se manifesta com maior intensidade no contexto da produção intelectual, entre as subáreas que compõem a Educação Física.

A subárea biodinâmica, que já atende às exigências impostas pela Grande Área das Ciências da Saúde, utiliza o *Qualis* como estratégia de conservação de sua posição dominante dentro do campo da pós-graduação *stricto-sensu* da área. Subáreas como a pedagógica e sociocultural empregam tentativas de modificar o modo como é avaliada a produção intelectual alertando para a necessidade de reconhecimento da produção de livros e capítulos, o que configura uma estratégia de subversão.

Com base nas propriedades identificadas e na compreensão do funcionamento do campo da pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física, consideramos que é preciso repensar sobre o processo de formação de recursos humanos para a pesquisa e docência desenvolvida na pós-graduação.

Investir esforços para melhorar a avaliação da produção intelectual dos programas da área é importante. Porém, é preciso ampliar as discussões sobre qual deveria ser o foco da produção de conhecimento. A produção valorizada pelo sistema de avaliação da área da Educação Física é voltada para o *tipo de publicação* que traz impacto internacional. O que existe é uma indução de comportamentos no processo de pesquisa cujo foco é o acúmulo de capital científico. Além disso, o instrumento empregado atualmente para avaliar produção intelectual (*Qualis*) não atende a pesquisas que abordam temas locais. Investir na qualificação dos periódicos nacionais pode ser um caminho para atender à demanda de publicações que investigam particularidades regionais ou locais.

Ao compreender que a área da Educação Física também apresenta um caráter profissional, inclui considerar outras possibilidades de produção

intelectual a serem exploradas, por exemplo, no contexto da pesquisa tecnológica e inovação. Reconhecer outras formas de produzir conhecimento com foco em demandas que não são atendidas pela pesquisa acadêmica implica pensar em outros formatos de formação de recursos humanos para a produção de conhecimento, diferente da preparação oferecida em cursos acadêmicos.

Além da capacitação para a produção de conhecimento, a formação para a docência também precisa ser repensada. O estágio docente, que seria a principal atividade destinada a preparar para a docência no ensino superior não consta como item de avaliação e, portanto, não é uma atividade obrigatória para todos os discentes, sendo apenas para bolsistas, segundo os critérios para avaliação dos programas da área da Educação Física. Se ações destinadas à formação para a docência não são avaliadas, não podemos afirmar se o programa forma docentes com alto nível de qualidade para atuação no ensino superior. Por outro lado, nos critérios de avaliação, a produção de egressos no triênio avaliado é contabilizada. Assim, o que tem mais valor, como produto da pós-graduação, são atividades desenvolvidas pelos indivíduos formados que resultam em produção científica.

A relação existente entre graduação e pós-graduação precisa ser fortalecida: é preciso ter como foco qual o perfil de egresso que se pretende formar nos cursos de mestrado e doutorado. Caso se inserido na graduação, o futuro docente será responsável pela preparação de profissionais de Educação Física. Logo, para o professor que atuará neste nível de ensino, é essencial saber como se constitui a dinâmica do cenário de intervenção no qual os graduandos futuramente serão inseridos, contribuindo com a formação de profissionais com competência para acompanhar e atender as demandas da sociedade. Também, para a produção de conhecimento acadêmico, vemos que ainda se faz necessário buscar no cenário da intervenção os problemas de investigação e produzir conhecimento para melhorar a prática profissional, o que mostraria o impacto social das pesquisas produzidas pelos programas *stricto-sensu*.

Gostaríamos de salientar que a temática da pós-graduação e sua vinculação com a produção de conhecimento precisam ser melhor investigados. Compreender como foi o processo de organização do ideal de ciência norte-americano que se fortaleceu no período após a Segunda Guerra Mundial pode

auxiliar a entender como essa concepção científica definiu as características do atual campo científico internacional.

Seria importante identificar as propriedades do campo científico internacional para apreender melhor sobre seu funcionamento e como foi estruturado historicamente pode possibilitar um entendimento mais aprofundado dos eventos que influenciaram na consolidação da relação entre o campo científico e o da pós-graduação. Por sua vez, isso permitiria analisar quais foram as implicações para os programas de pós-graduação em Educação Física nos Estados Unidos.

Outro aspecto que precisa ser melhor explorado em pesquisas futuras é a vinculação entre Brasil e Estados Unidos e a influência norte-americana na reestruturação do ensino superior e no desenvolvimento da produção científica brasileira. Principalmente para saber como a aproximação entre os dois países pode ter contribuído para as discussões sobre a caracterização da identidade acadêmica da área da Educação Física.

Por fim, consideramos que é preciso um maior comprometimento da comunidade acadêmica e científica da área da Educação Física em discussões sobre a qualidade da formação de recursos humanos e da produção de conhecimento nos programas *stricto-sensu* em Educação Física. Assim, é preciso ampliar o debate para além das críticas restritas apenas às limitações do sistema de avaliação da Capes. É necessário buscar soluções para melhorar a qualidade da formação de recursos humanos para o ensino e pesquisa nos cursos de mestrado e doutorado já existentes.

A necessidade de valorização das pesquisas realizadas nos programas que buscam no cenário da intervenção profissional os temas de investigação é outro aspecto que precisa ser considerado. Assim como, a existência de demandas no campo tecnológico e de inovação na área da Educação Física que necessitam de recursos humanos qualificados, o que exige outros modelos de preparação pós-graduada e de sistemas de avaliação condizentes com esse formato.

Acreditamos também que, diante da exigência para a quantificação da produção de conhecimento, juntamente com o uso de indicadores bibliométricos baseados em citação para distinguir o que é ou não é pesquisa de qualidade, pode haver um crescimento, por parte dos que estão envolvidos com pesquisa, do uso de

estratégias que são empregadas especificamente para elevar o número de artigos publicados em periódicos bem classificados no *Qualis*. Assim, realizar um levantamento sobre o comportamento que os indivíduos adotam no processo de produção do conhecimento na área da Educação Física pode fornecer indícios sobre qual é o estágio de comprometimento dessas pessoas com o desenvolvimento da própria área.

Discorrer sobre a pós-graduação implica apreender que se refere ao processo de preparação de pessoas que irão atuar como agentes multiplicadores no contexto do ensino e pesquisa. O modelo existente apresenta limitações e propor soluções não é algo simples e imediato. Consideramos que é preciso um maior envolvimento em discussões sobre pós-graduação, a mostrando assim o compromisso e a responsabilidade que a comunidade acadêmica e científica tem com a qualidade da formação de recursos humanos e produção de conhecimento nos programas de pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JÚNIOR, A. et al. Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 30, dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 jul. 2009.
- ALMEIDA, N. N.; BORGES, M. N. A pós-graduação em engenharia no Brasil: uma perspectiva histórica no âmbito das políticas públicas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 56, p. 323-340, jul./set. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362007000300002&script=sci_arttext&lng=esja.org#nt10>. Acesso em: 2 set. 2009.
- AMADIO, A. C. Consolidação da pós-graduação “*stricto sensu*” na escola de educação física e esporte da universidade de São Paulo: trajetória acadêmica após 30 anos de produção. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v.21, n. esp., p.25-36. dez. 2007. Disponível em: <http://www.usp.br/eef/rbefe/v21dez2007/4_v21_Esp_p25.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2009.
- _____. Trajetória da pós-graduação *stricto sensu* na escola de educação física e esporte da universidade de São Paulo após 25 anos de produção acadêmica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.24, n.2, p.27-47, jan. 2003. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/357/311>>. Acesso em: 15 fev. 2009.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977. 229 p.
- BARRETO, F.C.S. O futuro da pós-graduação brasileira. In: STEINER, J.E.; MALNIC, G. (Org.) *Ensino Superior. Conceito e dinâmica*. São Paulo: EDUSP/IEL, 2006.
- BARROS, E. M. C. *Política de pós-graduação: um estudo da participação da comunidade científica*. São Carlos, EdUFSCar, 1998.
- BARROS, J. M. C. Educação física: perspectivas e tendências na profissão. *Motriz*, v.2, n.1, p.49-52, 1996.
- BERLINCK R.G. S. Contra a mediocrização da pós-graduação. *Jornal da Ciência*. JC e-mail 3245, de 17 de Abril de 2007. s./p. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detailhe.jsp?id=46191>>. Acesso em: 15 ago. 2010.
- BETTI, M.; e colaboradores. A avaliação da educação física em debate: implicações para a subárea pedagógica e sociocultural. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v.1, n.2, p.183-194, nov. 2004. Disponível em: <http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.1_2_nov2004_/183_194_avaliacao_educacaoofisica_debate.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2008.

BOTOMÉ, S.P.; KUBO, O.M. Responsabilidade social dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. *Interação em Psicologia*, v.6, n.1, p.81-110, 2002. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/viewFile/3196/2559>>. Acesso em: 11 set. 2008.

BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. In: BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983a. p.89-94.

_____. *O poder simbólico*. 11.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. 311p.

_____. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). *Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983b. p.82-121. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, n. 39.)

_____. *Os usos sociais da ciência*. São Paulo: Unesp, 2004.

BRACHT, V. A inserção social, presença e relevância dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu Educação Física, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. *Fórum Nacional de Pós-Graduação em Educação Física, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional*, maio de 2007. Disponível em: <http://www.ucb.br/mestradoef/arquivos/forum/documentos/Reuniao_Florianopolis/ataflorianopolis.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2009.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.4024/61, de 20 de dezembro de 1961*. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em: 27 ago.2009.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lldb.pdf>>.

_____. *Plano nacional de educação*. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Ministério da Educação. 2001. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 25 mai. 2009.

_____. *Plano nacional de pós-graduação (PNPG) 2005-2010*. Ministério da Educação e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, 2004. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2009.

BRESSAN, E. S. A preoccupation with systematicity. *Quest*, v.39, n.2, p.122-128, 1987. Disponível em: <<http://hk.humankinetics.com/eJournalMedia/pdfs/7760.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2009.

BRITO DIAS, R. *A política científica e tecnológica latino-americana: relações entre enfoques teóricos e projetos políticos*. 2005. 106p. (Dissertação) - Mestrado em Política Científica e Tecnológica. Instituto de Geociências. Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2005.

BUSH, V. *Science, the endless frontier*. United States Government Printing Office, Washington, 1945. Disponível em:
<<http://www.nsf.gov/od/lpa/nsf50/vbush1945.htm>>. Acesso em: 09 set. 2009.

BUSATTO FILHO, G. A importância do uso de critérios objetivos para a autoria em artigos científicos. *Revista de Psiquiatria Clínica*, v.29, n.1, p.28-32, 2002.

CAMPOS, A. P. *A construção do campo acadêmico da educação física brasileira: análise da escola de educação física e esporte da universidade de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro. 2003.

CAPES. *Avaliação da pós-graduação*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - 2009a. Disponível em:
<<http://www.capes.gov.br/avaliacao/avaliacao-da-pos-graduacao>>. Acesso em: 15 mar. 2009.

_____. *Caderno de indicadores – Sistema de Busca 2009b*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em:
<<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>>. Acesso em: 03 out. 2009.

_____. *Caderno de Indicadores – Proposta do programa*. Dados relacionados ao PPGEF/UFRGS. 2006a. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em:
<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2006/42001013/021/2006_021_42001013051P2_Proposta.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao>. Acesso em: 20 jun. 2010.

_____. *Caderno de Indicadores – Proposta do programa*. Dados relacionados ao PPGEF/UFSC. 2006b. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em:
<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2006/41001010/021/2006_021_41001010039P3_Proposta.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao>. Acesso em: 20 jun. 2010.

_____. *Caderno de Indicadores – Proposta do programa*. Dados relacionados ao PPGEF/UGF. 2006c. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em:
<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2006/31006019/021/2006_021_31006019004P5_Proposta.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao>. Acesso em: 20 jun. 2010.

_____. *Caderno de Indicadores – Proposta do programa*. Dados relacionados ao PPGEF/UNESP. 2006d. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em:
<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2006/33004137/021/2006_021_33004137062P0_Proposta.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao>. Acesso em: 20 jun. 2010.

_____. *Caderno de Indicadores – Proposta do programa*. Dados relacionados ao PPGEF/USP. 2006f. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2006/33002010/021/2006_021_33002010084P9_Proposta.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao>. Acesso em: 20 jun. 2010.

_____. Critérios de avaliação da Produção Intelectual. *Fórum Nacional de Pós-Graduação em Educação Física, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, outubro 2008a*. Disponível em: <http://www.ucb.br/mestradoef/arquivos/forum/documentos/Reuniao_Brasilia2008/CriteriosdeAvaliacaoArea21.ppt>. Acesso em: 15 mar. 2009.

_____. *Critérios de Avaliação Trienal*. Critérios e pesos – grande área da saúde. 2007a. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/CA2007_CienciasSaude.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2010.

_____. *Critério para Classificação de Periódicos no Sistema Qualis: Grande Área de Saúde triênio 2004-2006*. 2005. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <http://qualis.capes.gov.br/arquivos/avaliacao/webqualis/criterios2004_2006/Criterios_Qualis_2005_21.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2010.

_____. *Ficha de avaliação - Resultados da avaliação 2007 (triênio 2004/2006)*. 2007b. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/AvaliacaoTrienalServlet?ano=2006&acao=pesquisar&IES=&Area=21>>. Acesso em: 20 set. 2009.

_____. *Geocapes*. Dados Estatísticos. 2010. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/#>>. Acesso em: 21 ago 2010.

_____. *História e missão*. 2009c. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>>. Acesso em 09 abr. 2009.

_____. *Qualis: critérios Qualis periódicos*. 2009d. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <prismaias@hotmail.com> em 08 mar. 2009.

_____. *Regulamento da avaliação trienal de 2007 (triênio 2004-2006) - Programas Acadêmicos*. 2007c. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/RegulamentoAcademicosTrienal07.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2009.

_____. *Relação de cursos recomendados e reconhecidos*. 2009e. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em:

<<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarles&codigoArea=40900002&descricaoArea=CI%CANCIAS+DA+SA%DA+DE+&descricaoAreaConhecimento=EDUCA%C7%C3O+F%CDSICA&descricaoAreaAvaliacao=EDUCA%C7%C3O+F%CDSICA>>. Acesso em: 15 abr. 2009.

_____. *Relatório da avaliação trienal de 2007. Resultados finais*. 2007d. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/RelatorioAvTrienal_200721dez07.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2010.

_____. *Resultados da Avaliação de Programas. Documentos da Avaliação Trienal 2007. Planilha Colorida Área 21 - Indicadores selecionados para auxiliar as relatorias do CTC - Trienal 2007*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2007e. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/coloridas/21_EducFisica.xls>. Acesso em: 12 fev. 2010.

_____. *Resultados da Avaliação de Programas. Documentos da Avaliação Trienal 2007. Planilha Comparativa da Avaliação Trienal 2007 – Área 21*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2007f. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/planilhascomparativatrienal2007/Educacao_Fisica.xls>. Acesso em: 12 fev. 2010.

_____. *Resultados da Avaliação de Programas - Ficha de Avaliação Trienal 2007 (período 2004-2006) – Programa de Pós-Graduação Stricto sensu em Ciências do Movimento Humano – UFRGS*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2007g. Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=42001013/021/2006_021_42001013051P2_Ficha.pdf&aplicacao=avaliacaotrienal&idEtapa=2&ano=2006&tipo=divulga>. Acesso em: 12 fev. 2010.

_____. *Resultados da Avaliação de Programas - Ficha de Avaliação Trienal 2007 (período 2004-2006) – Programa de Pós-Graduação Stricto sensu em Educação Física – UFSC*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2007h. Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=41001010/021/2006_021_41001010039P3_Ficha.pdf&aplicacao=avaliacaotrienal&idEtapa=2&ano=2006&tipo=divulga>. Acesso em: 12 fev. 2010.

_____. *Resultados da Avaliação de Programas - Ficha de Avaliação Trienal 2007 (período 2004-2006) – Programa de Pós-Graduação Stricto sensu em Educação Física – UGF*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2007i. Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=31006019/021/2006_021_31006019004P5_Ficha.pdf&aplicacao=avaliacaotrienal&idEtapa=2&ano=2006&tipo=divulga>. Acesso em: 12 fev. 2010.

_____. *Resultados da Avaliação de Programas - Ficha de Avaliação Trienal 2007 (período 2004-2006) – Programa de Pós-Graduação Stricto sensu em Ciências da Motricidade – UNESP*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2007j. Disponível em:

<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=33004137021/2006_021_33004137062P0_Ficha.pdf&aplicacao=avaliacaotrienal&idEtapa=2&ano=2006&tipo=divulga>. Acesso em: 12 fev. 2010.

_____. *Resultados da Avaliação de Programas – Pedido de Reconsideração encaminhado pelo Programa de Pós-Graduação Stricto sensu em Ciências da Motricidade – UNESP*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2007k. Disponível em:

<<http://servicos.capes.gov.br/documentosProxy/33004137062P0.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2010.

_____. *Resultados da Avaliação de Programas - Ficha de Avaliação Trienal 2007 (período 2004-2006) – Programa de Pós-Graduação Stricto sensu em Educação Física – USP*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2007l. Disponível em:

<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=33002010/021/2006_021_33002010084P9_Ficha.pdf&aplicacao=avaliacaotrienal&idEtapa=2&ano=2006&tipo=divulga>. Acesso em: 12 fev. 2010.

_____. *Resultados da Avaliação de Programas – Pedido de Reconsideração encaminhado pelo Programa de Pós-Graduação Stricto sensu em Educação Física – USP*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2007m. Disponível em:

<<http://servicos.capes.gov.br/documentosProxy/33002010084P9.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2010.

_____. *Roteiro para classificação de livros: avaliação dos programas de pós-graduação*. Aprovada na 111ª Reunião do CTC de 24 de agosto de 2009. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2009f. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/RoteiroLivros.pdf>. Acesso em 23 out. 2009.

_____. *Sistema de Indicadores de Resultados*. 2009g. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sistema-de-indicadores-de-resultados->>. Acesso em 27 mar. 2009.

CARVALHO, Y. M.; MANOEL, E. J. O livro como indicador da produção intelectual na Grande Área da Saúde. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 29, n.1, p. 61-74, 2007. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/10/16>>. Acesso em: 29 mar. 2009.

CASTIEL, L. D.; SANZ-VALERO, J. Entre fetichismo e sobrevivência: o artigo científico é uma mercadoria acadêmica? *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.23, n.12, p.3041-3050, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v23n12/25.pdf>>. Acesso em 20 out. 2008.

CASTRO, J. R. G. *Discussão epistemológica da produção de teses de programas de pós-graduação na área da saúde reprodutiva*. 2006. 184p. Tese (Doutorado em Tocoginecologia). Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de

Campinas, Campinas. Disponível em:
<<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000386165>>. Acesso em: 20 set. 2009.

CGEE. *A economia natural do conhecimento*. Projeto Atlas das Idéias: mapeando a nova geografia da Ciência. Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE). Brasília: CGEE. 2008a.

_____. *Avaliação de políticas de ciência, tecnologia e inovação*. Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE). Brasília: CGEE. 2008b.

_____. *Doutores 2010: estudos da demografia da base técnico-científica brasileira*. Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE). Brasília: CGEE. 2010.

CICInt-EEFE/USP. *Política de internacionalização do ensino e pesquisa*. Aprovada na sessão ordinária da congregação de 14/05/2009. Comissão Interna de Cooperação Internacional (CICInt). Escola de Educação Física e Esporte. Universidade de São Paulo. 2009. Disponível em:
<<http://www.usp.br/eef/arquivos/internacional/pol-internacionalizacao-eefe.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2010.

CNPq. *Comitê de assessoramento de Educação Física, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional – CA-MS*. Critérios de julgamento – CA-MS. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. 2010a. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/cas/ca-ms.htm#criterios>>. Acesso em: 23 jul. 2010.

_____. *Estatísticas e Indicadores do Fomento*. Bolsas no país: investimentos segundo grande área e modalidade - 2001-2009. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. 2010b. Disponível em:
<http://www.cnpq.br/estatisticas/TabelasdeInvestimentos/133_GaModPais_0108_v2.xls>. Acesso em: 21 ago. 2010.

_____. *Estatísticas e Indicadores do Fomento*. Fomento à pesquisa: investimentos realizados segundo áreas do conhecimento - 1998-2009. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. 2010c. Disponível em:
<http://www.cnpq.br/estatisticas/TabelasdeInvestimentos/144_AreaFom_9808_v2.xls>. Acesso em: 21 ago. 2010.

_____. *Estatísticas e Indicadores do Fomento*. Investimentos realizados por grandes áreas do conhecimento segundo linhas de ação - 1998-2009. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. 2010d. Disponível em:
<http://www.cnpq.br/estatisticas/TabelasdeInvestimentos/132_Grandearea_Linha_9808_v2.xls>. Acesso em: 21 ago. 2010.

COIMBRA JR., C. E. A. Produção científica em saúde pública e as bases bibliográficas internacionais. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.15, n.4, p.883-888, out-dez, 1999. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/csp/v15n4/1028.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2009.

COMISSÃO DE ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA, TERAPIA OCUPACIONAL E FONOAUDIOLOGIA. *Documento de área – período de avaliação 2004-2006*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2007. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/doc_areas_triennial_2007/2007_EducacaoFisica_Aval2004-2006.pdf>. Acesso em 09 fev. 2010.

_____. *Documento de área 2009*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2009. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/EDU_FIS15out2009.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2010.

COMISSÃO DE ÁREA DA ENFERMAGEM. *Documento de área 2009*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2009. Disponível em:

<<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/ENF15out09.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2010.

COMISSÃO DE ÁREA DA FARMÁCIA. *Documento de área 2009*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2009. Disponível em:

<<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/FAR23out09.pdf>>. Acesso em 09 fev. 2010.

_____. *Relatório da comissão de avaliação trienal 2004-2006 da área da farmácia (FR)*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2007.

Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/doc_areas_triennial_2007/2007_Farmacia_Aval2004-2006.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2010.

COMISSÃO DE ÁREA DA MEDICINA I. *Relatório de atividades da avaliação trienal 2004-2006*. Documento de área. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2007. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/doc_areas_triennial_2007/2007_Medicina_I_Aval2004-2006.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2010.

COMISSÃO DE ÁREA DA MEDICINA II. *Documento de área 2009*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2009. Disponível em:

<<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/MEDII15out2009.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2010.

_____. *Relatório de atividades da avaliação trienal 2004-2006*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2007. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/doc_areas_triennial_2007/2007_MedicinaII_Aval2004-2006.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2010.

COMISSÃO DE ÁREA DA ODONTOLOGIA. *Documento de área 2009*.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2009. Disponível em:

<<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/ODONTOLOGIA17dez09.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2010.

_____. *Relatório da Avaliação do triênio 2004-2006*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2007. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/doc_areas_triennial_2007/2007_Odontologia_Aval2004-2006.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2010.

COMISSÃO DE ÁREA DA SAÚDE COLETIVA. *Documento de área - avaliação trienal – 2007*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2007. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/doc_areas_triennial_2007/2007_SaudeColetiva_Aval2004-2006.pdf>. Acesso em 09 fev. 2010.

_____. *Documento de área 2009*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2009. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/SAU_COL15out2009.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2010.

CONANT, J. B. *The education of american teachers*. New York: McGraw-Hill, 1963.

COSTA, D. Apresentação. *Fórum Nacional de Pós-Graduação em Educação Física, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional*. São Paulo: jun. 2009. Disponível em: <http://www.ucb.br/mestradoef/arquivos/forum/documentos/Reuniao_Sao_Paulo_2009/FORUM_4-6_na_UNIFESP-SP.ppt>. Acesso em: 01 ago. 2009.

_____. Ficha de avaliação de programas acadêmicos. *Fórum Nacional de Pós-Graduação em Educação Física, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional*. Brasília: out. 2008. Disponível em: <http://www.ucb.br/mestradoef/arquivos/forum/documentos/Reuniao_Brasilia2008/FichadaAvaliacao2007-2009.ppt>. Acesso em: 10 jan. 2009.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed e Bookman, 2007.

CUNHA, L. A. A pós-graduação no Brasil: função técnica e função social. *Revista de Administração de Empresas*, v.14, n.5, p.67-70, set./out., 1974.

CURY, C. R. J. Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 jul. 2009.

_____. Quadragésimo ano do parecer CFE n.977/65. *Revista Brasileira de Educação*, n.30, p.7-20, set./out./nov./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a02n30.pdf>>. Acesso em 03 out. 2007.

DANTAS, F. Responsabilidade social e pós-graduação no Brasil: idéias para (avali)ação. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v.1, n.2, p.160-172, nov. 2004.

DAOLIO, J. O ser e o tempo da pesquisa sociocultural em Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.29, n.1, p.49-60, set. 2007. Disponível em:

<<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php?journal=RBCE&page=article&op=view&path%5B%5D=9&path%5B%5D=15>>. Acesso em: 01 jun. 2009.

DEMO, P. *Avaliação qualitativa*. São Paulo: Autores Associados, 1987.

_____. *Metodologia científica em ciências sociais*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1989.

DENZIN, N. K.; LINCON, Y.S. *O planejamento da pesquisa qualitativa*. Teorias e abordagens. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DePAUW, K. P. Ethics, Professional Expectations, and Graduate Education: Advancing Research in Kinesiology. *Quest*, v.61, n.1, p.52-68, 2009. Disponível em: <<http://www.humankinetics.com/eJournalMedia/pdfs/16736.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2008.

FAUSTO, S.; COSTA, F. M. M. *O índice h sob a perspectiva da referência em bibliotecas universitárias: o que os bibliotecários devem saber*. Trabalho oral: Empreendedorismo em bibliotecas universitárias. p.1-12, 200?.

FILHO, J.C.S.; GAMBOA, S.S. (Org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

FONSECA JÚNIOR, W.C. Análise de conteúdo. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (Org.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2009. p. 279-304.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO – FAPESP. *USP é eleita a 38ª melhor universidade do mundo*. Notícia publicada pela agência Fapesp, 2/9/2009. Disponível em: <<http://www.agencia.fapesp.br/materia/11010/usp-e-eleita-a-38-melhor-universidade-do-mundo.htm>>. Acesso em: 13 set. 2009.

GALBRAITH, J.K. *Anatomia do poder*. 4.ed. São Paulo: Pioneira, 1999. 205p.

GEIGER, R.L. What happened after sputnik? Shaping university research in the United States. *Minerva*, v.35, p. 349-367, 1997.

GORENSTEIN, C. Quem paga o impacto? Considerações sobre conflitos de interesses. Editorial. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 25, n.3, p.129-130, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v25n3/a02v25n3.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2010.

HENRY, F. Physical education: an academic discipline. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, n. 35, p.32-38 e 69, 1964.

HIRSCH, J. E. An index to quantify an individual's scientific research output. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, v. 102, n.46, p.16569-16572, 2005. Disponível em: <http://www.pnas.org/content/102/46/16569.full.pdf+html?sid=2ef41e44-ca59-4318-a334-dc38535d637d>. Acesso em: 31 out. 2009.

HORTA, J. S. B.; MORAES, M. C. M. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. *Revista Brasileira de Educação*, n.30, 2005.

HORTALE, V. A. Modelo de avaliação da Capes: desejável e necessário, porém, incompleto. *Cadernos de Saúde Pública*, v.19, n.6, p.1837-1840. dez., 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v19n6/a27v19n6.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2009.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. BRA, 2002. CD-ROM.

KAC, G.; FIALHO, E.; SANTOS, S.M.C. Panorama atual dos programas de pós-graduação em Nutrição no Brasil. *Revista de Nutrição*, Campinas, v.19, n.6, p.771-784, 2006.

KIMURA, E.T. *Arquivos Brasileiros de Endocrinologia & Metabologia*, Botucatu, v.52, n.6, p.925-926, 2008.

KING, H. A.; BANDY, S.J. Doctoral programs in physical education: a census with particular reference to the status of specializations. *Quest*, v.39, n.2, p.153-163, 1987.

KOKUBUN, E. A avaliação da educação física em debate: esclarecimentos. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v.1, n.2, p.183-194, nov. 2004. Disponível em: <http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.1_2_nov2004_/195_200_avaliacao_educacaofisica_debate.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2008.

_____. 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, jan. 2003. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/356/310>>. Acesso em: 15 fev. 2009.

KROEFF, M.S.; NAHAS, M. Ações governamentais e formação de pesquisadores em educação física no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.24, n.2, p.114-156, jan. 2003. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/361/315>>. Acesso em: 15 fev. 2009.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: UFMG, 1999. 340p.

LEWONTIN, R. C. *Biologia como ideologia*. São Paulo: Funpec, 2001.

LOVISOLO, H. R. A política de pesquisa e a mediocridade possível. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.24, n.2, p.97-114, jan. 2003. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/360/314>>. Acesso em: 15 fev. 2009.

_____. "Levantando o sarrafo ou dando tiro no pé": critérios de avaliação e Qualis das pós-graduações em educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.29, n.1, p.23-33, set. 2007. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/7/13>>. Acesso em: 01 nov. 2008.

LUDKE, M. Pós-graduação no Brasil e nos Estados Unidos: Uma análise comparativa. *Revista Brasileira de Educação*, n.30, set /out. /nov. /dez 2005.

MACCARI, E. A. *Contribuições à gestão dos programas de pós-graduação stricto sensu em administração no Brasil com base nos sistemas de avaliação norte americano e brasileiro*. Tese (Doutorado em Administração) - Departamento de Administração. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

MACIAS-CHAPULA, C.A..O papel da informetria e da cienciometria e sua perspectiva nacional e internacional. *Ciência da Informação*. Brasília, v. 27, n. 2, p. 134-140, maio/ago. 1998.

MANOEL, E. J. Breve reflexão sobre a pós-graduação na grande área das saúde: um conto, um mito e um filme. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, v.17, p.87-92, 2009 Suplemento Especial.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. *Técnicas de pesquisa*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINELLI, M. L. *Pesquisa Qualitativa*. Um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999.

MARTINS, C.B. O ensino superior nos anos 90. *São Paulo em Perspectiva*, v.14, n.1, p.41-60, 2000.

MARTINSON, B.C.; ANDERSON, M.S.; DE VRIES, R. Scientists behaving badly. *Nature*, v.435, p.737-738, jun. 2005. Disponível em: <<http://www.nature.com/nature/journal/v435/n7043/pdf/435737a.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2009.

MASSA, M. Caracterização acadêmica e profissional da educação física. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v.1, n.1, p.29-38, 2002.

MATTAR, J. *Metodologia na era da informática*. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento*. Pesquisa qualitativa em saúde. 5.ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

_____. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994. 80p.

MOREIRA, C. O. F.; HORTALE, V. A.; HARTZ, Z. A. Avaliação da pós-graduação: buscando consenso. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, n.1, p.26-40, jul., 2004. Disponível em:

<http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.1_1_jul2004_/26_40_avaliacao_da_posgraduacao.pdf>. Acesso em: 20 set. 2009.

MOREIRA, E. C. *Contribuições dos programas de pós-graduação stricto sensu na formação e atuação dos docentes de ensino superior: o caso da educação física*. 427p. 2007. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000415559>>. Acesso em: 20 set. 2009.

MOREIRA, M. L.; VELHO, L. Pós-graduação no Brasil: da concepção "ofertista linear" para "novos modos de produção do conhecimento" implicações para avaliação. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 13, n. 3, nov. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 jun. 2009.

MOREIRA, S. V. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (Org). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2009. p. 269-279.

MUGNAINI, R. *Caminhos para adequação da avaliação da produção científica brasileira: impacto nacional versus internacional*. 2006. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MURAKAMI, A.E.; IDA, E.I. Cursos de pós-graduação consorciados: a experiência de consórcios entre a Universidade Estadual de Maringá (UEM) e a Universidade Estadual de Londrina (UEL). *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v.3, n.5, p.79-86, jun.2006. Disponível em: <http://www2.capes.gov.br/rbpg/portal/conteudo/Experiencias_Artigo1_n5.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2008.

NETO, V.M.; MULLER, M.A.; AMARAL, L. O programa de pós-graduação em ciências do movimento humano da ESEF/UFRGS: a visão dos estudantes sobre o seu processo de formação profissional. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.24, n.2, p.75-96, jan. 2003. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/359/313>>. Acesso em: 15 fev. 2009.

NOVAES, B. e colaboradores. *Relatório dos trabalhos da comissão de avaliação do livro*. Avaliação trienal 2004-2006 - Área 21. Relatório da Comissão de Avaliação do Livro. In: Documento de área – período de avaliação 2004-2006. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2007. p. 21-45. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/doc_areas_trienal_2007/2007_EducacaoFisica_Aval2004-2006.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2010.

OLIVEIRA, R. T. Q. Gestão da pós-graduação na universidade federal fluminense: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Sistemas de Gestão) - Centro Tecnológico. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2005.

PARK, R. The Future of Graduate Education in the Sociocultural Foundations: History. *Quest*, v.39, p.191-200, 1987.

PEREIRA, B. As limitações do método científico: implicações para a educação física. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v.12, n.2, p.228-248, jul./dez., 1998. Disponível em: <<http://www.usp.br/eef/rpef/v12n2/v12n2p228.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2007.

PEREIRA, G. G. *Avaliação da Capes: abordagem quantitativa multivariada dos programas de administração*. 100p. 2005. Dissertação (Mestrado em Administração). Departamento de Administração, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-25092007-004335/publico/DissertacaoPereiraGG.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2009.

PINTO, A. C.; ANDRADE, J. B. Fator de impacto de revistas científicas: qual o significado deste parâmetro? *Química Nova*, São Paulo, v.22, n.3, p.448-453, 1999.

POUPART, J. e colaboradores. *A pesquisa qualitativa*. Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

PRADO, F. O. *Análise institucional: um estudo dos programas de pós-graduação stricto sensu da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto/USP*. 235p. 2007. Dissertação (Mestrado em Administração das Organizações). Departamento de Administração, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96132/tde-23072007-084724/publico/FlaviaOliveiradoPrado.pdf>>. Acesso em 20 set. 2009.

RESEARCH ASSESSMENT EXERCISE - RAE 2008: *Data collection release guide*. Times Higher Education Supplement - THES, august 2007. Disponível em: <<http://www.rae.ac.uk/datacoll/ReleaseGuide.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2009.

RESENDE, H. G.; VOTRE, S. J. O programa de pós-graduação *stricto sensu* em educação física da Universidade Gama Filho: características, realizações e desafios. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.24,n2, p.49-73, jan.2003.

REVISTA MOVIMENTO. *Capa*. Revista Movimento. Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/index>>. Acesso em: 24 jun. 2010.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social*. Métodos e técnicas. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ROMANCINI, R. *O campo científico da comunicação no Brasil: institucionalização e capital científico*. 276p. 2006. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação). Escola de Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27152/tde-07052009-150949/publico/3204211_1.pdf>. Acesso em: 20 set. 2009.

SANGHAI JIAO TONG UNIVERSITY. *SJTU Study: academy ranking of world universities - 2008*. Disponível em: <<http://www.arwu.org/rank2008/EN2008.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2009.

SANTOS, C. M. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003.

SAORIM, R. N. S. O sistema de avaliação da capes na visão dos gestores dos programas de pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba. 2009. Dissertação (Ciência da Informação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Disponível em: <http://dci2.ccsa.ufpb.br:8080/jspui/bitstream/123456789/140/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o_Roberto_Natal_Silva_Saorim.pdf>. Acesso em: 20 set. 2009.

SCHNEIDER, O.; FERREIRA NETO, A.; SANTOS, W. Autores, atores e editores: os periódicos como dispositivos de conformação do campo científico/pedagógico da educação física. In: *XIV Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte e I Congresso Internacional de Ciências do Esporte*, Porto Alegre. Educação Física e Ciências do Esporte: ciências para a vida, v. 1, p.1-10, 2005. Disponível em: <http://www.proteoria.org/textos/2005_omar_autores_atores_ediores_conbrace.pdf>. Acesso em: 28 set. 2009.

SCHWARTZMAN, S. Ciências naturais, ciências sociais e humanidades (com um adendo sobre a necessidade de rever o sistema de avaliação da Capes). Segunda versão. *Reunião sobre Avaliação de Competência Científica* (apoiada pela CAPES), Búzios. 2008.

_____. Modos de produção do conhecimento científico e tecnológico e as oportunidades para o setor de ensino superior particular. *VI Encontro Nacional de Pós-Graduação nas IES Particulares*, Salvador, 25 de agosto de 2005. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/2005_salvador.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2009.

SEVERINO, A. J. A pós-graduação em educação no Brasil: caminhos percorridos e horizontes a explorar.... *Educação & Linguagem*, v.12, n.20, p.297-293. 2009.

SORIANO, J. B. *A constituição da intervenção profissional em educação física: interações entre o conhecimento "formalizado" e a noção de competência*. 2003. 241 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SPAGNOLO, F.; CALHAU, M. G. Observadores internacionais avaliam a avaliação. *Infocapes*, v.10, n.1, p.5-33, jan./mar., 2002. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Infocapes10_1_2002.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2009.

SPIRDUSO, W. W. Graduate Program Ranking in Physical Education. *Quest*, v.39, n.2, p.103-112, 1987.

SPIRDUSO, W. W. LOVETT, D. J. Current status of graduate education in physical education: program demography. *Quest*, v.39, n.2, p.129-141.1987.

STEINER, J. E. Qualidade e diversidade institucional na pós-graduação brasileira. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 19, n. 54, ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142005000200019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 mar. 2007.

STOKES, D. *O quadrante de Pasteur*. A Ciência básica e a inovação tecnológica. Campinas: Unicamp, 2005. 246p.

TANI, G. Educação Física: Por uma política de publicação visando à qualidade dos periódicos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 29, n.1, p. 9-22, set. 2007.

_____. *Apresentação*. Pós-graduação em educação física no Brasil: realidade e perspectivas. *Fórum Nacional de Pós-Graduação em Educação Física, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional*. Florianópolis: 2007. Disponível em: http://www.ucb.br/mestradoef/arquivos/forum/documentos/Reuniao_Florianopolis/Apresenta__o_Go_Tani.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2010.

THOMAS, J. R. Are We Already in Pieces, or Just Falling Apart? *Quest*, v.39, n.2, p.114-121, 1987.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. *Métodos de pesquisa em atividade física*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

THOMSON REUTERS. *About us*. 2009a. Disponível em: <<http://www.thomsonreuters.com/about/>>. Acesso em: 20 ago. 2009.

_____. *JCR Web*. 2009b. Disponível em: <<http://science.thomsonreuters.com/pt/produtos/jcrport/>>. Acesso em: 20 ago. 2009.

TIMES HIGHER EDUCATION SUPPLEMENT - THES. *World universities ranking 2008: The top 200 world universities, 2008*. Disponível em: <<http://www.timeshighereducation.co.uk/hybrid.asp?typeCode=243&pubCode=1&navcode=137>>. Acesso em: 12 fev. 2009.

TUROFF, M.; LINSTONE, H.. *The Delphi method*. New York: Addison Wesley, 1975.

UNITED STATES. *Scientific progress, the universities, and the federal government*. (Seaborg Report). Washington: The White House, 1960. 33p.

VERENGUER, R.C.G.; DE SANTO, D. Educação Física e Pós-Graduação: considerações acerca do Mestrado e Doutorado. *Kinesis*, v.8, p.49-64, 1991.

VERHINE, R. E. Pós-graduação no Brasil e nos Estados Unidos: Uma análise comparativa. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 166-172, 2008.

VILHENA, V.; CRESTANA, M. F. Produção Científica: Critérios de Avaliação de Impacto. *Rev. Assoc. Méd. Bras*, v. 48, n. 1, p. 1-25, 2002.

WILLIAMS, R.; DYKE, N. V. Measuring the international standing of universities with an application to Australian universities. *Higher Education*, n.53, p.819-841, 2007. Disponível em: <<http://www.springerlink.com/content/9231k13872171r51/fulltext.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2009.

ANEXOS

ANEXO A

**Quesitos da Ficha de Avaliação Trienal 2007
(período 2004-2006) - Respectivos itens e critérios da Grande Área das
Ciências da Saúde - (adaptado de CAPES, 2007a)**

1) Proposta do Programa (sem atribuição de peso)

Ítems ¹⁾	Critérios
<p>1 Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa e projetos em andamento (pesquisa, desenvolvimento e extensão).</p>	<p>Análise qualitativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a adequação, a coerência e a quantidade dos PP com as respectivas LP; • Avaliar a adequação, a coerência e a quantidade das LP com as respectivas AC.
<p>2 Coerência, consistência e abrangência da estrutura curricular.</p>	<p>Análise qualitativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a adequação, a coerência e a quantidade das disciplinas oferecidas em relação às LP e AC; • Avaliar a consistência das ementas, assim como a coerência e a atualização das respectivas bibliografias.
<p>3 Infra-estrutura para ensino, pesquisa e extensão.</p>	<p>Análise qualitativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a existência, a adequação e a suficiência de: <ul style="list-style-type: none"> ○ Laboratórios com condições para a realização das dissertações e teses; ○ Biblioteca que permita o acesso rápido às informações, com ênfase nos periódicos; ○ Recursos de informática disponíveis para alunos e docentes; ○ Recursos próprios para a realização de suas atividades, bem como a capacidade de captação de recursos para o desenvolvimento para suas atividades de pesquisa.

¹⁾ Atributos: Muito Bom, Bom, Regular, Fraco, Deficiente.

2) Corpo Docente (peso 30%)

Ítems	Pesos	Critérios ¹⁾
<p>1 Formação (titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência).</p>	10%	<p>Análise qualitativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verificar se todo o corpo docente é composto por doutores; • Avaliar se as áreas e a diversificação da formação do corpo docente é adequada e não endógena; • Avaliar o nível de experiência do corpo docente, inclusive sua projeção nacional e internacional; • Avaliar se o corpo docente tem atraído alunos para estágios pós-doutorais. <p>Referencial para análise Quantitativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bolsa Produtividade (será considerado um bônus para o programa) <ul style="list-style-type: none"> ○ MB: 30% ○ B: 20% a 29% ○ R: 10% a 19% • Percentual de docentes nas condições de visitantes em outras IES nacionais e internacionais, de consultores técnico-científicos de instituições públicas, privadas e órgãos de fomento; de pareceristas, corpo editorial e editor de periódicos especializados nacionais e internacionais: <ul style="list-style-type: none"> ○ MB 50% ou mais ; ○ B – de 30 a 49 %; ○ R – de 20 a 29 %; ○ F – de 10% a 19 % ○ D – menos de 10%.
<p>2 Adequação da dimensão, composição (experiência acadêmico-científica) e dedicação dos DOCENTES PERMANENTES para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e orientação do programa.</p>	20 %	<p>Análise qualitativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliar o tipo e o nível de atuação do corpo docente permanente nas atividades de ensino, de pesquisa, de orientação, de publicação e de formação de mestres e doutores (adequar os critérios quantitativos em relação aos novos docentes permanentes – aqueles que atuam há menos de três anos no Programa) <p>Referencial para análise Quantitativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporção de docentes permanentes com atividades de ensino, pesquisa, de orientação e formação de mestres e doutores: <ul style="list-style-type: none"> ○ MB – 80 % ou mais; ○ B – 70 a 79 %; ○ R – 60 a 69 %; ○ F – 50 a 59 % ○ D – menos de 50 %. ○

(continua)

2) Corpo Docente (peso 30%)
(continuação)

<p>3 Perfil, compatibilidade e integração do corpo docente permanente com a Proposta do Programa (especialidade, adequação em relação à proposta do programa e ao corpo docente).</p>	20 %	<p>Análise qualitativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a estabilidade do corpo docente permanente, considerando o impacto gerado nas atividades de ensino, de pesquisa e de orientação em função das possíveis reduções, incorporações e substituições de docentes. • Avaliar a adequação do percentual de docentes permanentes em tempo integral e com vínculo institucional (60% dos permanentes) • Avaliar se a dinâmica do Programa revela dependência da atuação de docentes visitantes e colaboradores (<i>Não há limite para o número de docentes colaboradores ou visitantes, desde que a parcela majoritária das atividades de ensino, pesquisa e orientações esteja a cargo de docentes permanentes.</i>) • Avaliar se as áreas de formação acadêmica dos docentes permanentes são adequadas à Proposta do Programa (AC, LP e PP);
<p>4 Atividade docente e distribuição de carga letiva entre os docentes permanentes.</p>	10 %	<p>Análise qualitativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliar se há distribuição equitativa de oferta das disciplinas que compõem a estrutura curricular do Programa pelos docentes permanentes
<p>5 Participação dos docentes nas atividades de ensino e pesquisa na GRADUAÇÃO, quando pertinente, com particular atenção à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG.</p>	20 %	<p>Análise qualitativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliar o nível de envolvimento do corpo docente com atividades de ensino, iniciação científica e orientação de trabalho de conclusão de curso em nível de graduação. • <i>Obs: a inserção de estudantes de Iniciação Científica no Programa será muito valorizada.</i>
<p>6 Participação em pesquisa e desenvolvimento de projetos.</p>	20 %	<p>Análise qualitativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliar capacidade do corpo docente do Programa captar recursos financeiros (agências de fomento à pesquisa; instituições pública e privada; indústrias ou similares) para a execução de projetos de pesquisa e de desenvolvimento. • Descrição dos projetos, fonte financiadora e valores obtidos durante o período da avaliação. • <i>Obs: será valorizada a captação de recursos que não sejam destinados especificamente para os programas de pós-graduação.</i>

¹⁾ Atributos: Muito Bom, Bom, Regular, Fraco, Deficiente.

3) Corpo Discente, Teses e Dissertações (peso 30%)

OBS: Os itens deste quesito devem ser considerados separadamente para Mestrado e Doutorado, embora, ao final, deva ser gerada uma nota e atributo únicos.

Ítems	Pesos	Avaliação ¹⁾
1 Número de orientações de teses e dissertações concluídas no período de avaliação em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.	15%	<p>Análise qualitativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> Avaliar a proporção de teses e dissertações concluídas em relação ao corpo docente permanente (adequar os critérios quantitativos em relação aos novos docentes permanentes – aqueles que atuam há menos de três anos no Programa); Avaliar a proporção de titulações em relação à dimensão do corpo discente. <p>Referenciais para análise Quantitativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> Proporção de docentes permanentes com alunos titulados no triênio: <ul style="list-style-type: none"> MB – 80% ou mais; B – 60% a 79%; R – 40 a 59%; F/D – menos de 39%; Proporção de alunos titulados em relação à dimensão do corpo discente (considerar a variação do CD no ano-triênio): <ul style="list-style-type: none"> MB – 30 % ou mais; B - 25- 29%; R - 20-24%; F - 15 a 19%; D – menos de 15%.
2 Adequação e compatibilidade da relação orientador/discente.	15%	<p>Análise qualitativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> Avaliar a proporção entre o número de orientandos e o número de orientadores, bem como a distribuição equitativa (incluir os orientandos de outros Programas da mesma IES e de outras IES). Observações: <ul style="list-style-type: none"> A Grande Área de Saúde considera desejável que, em média, o programa contemple 5 orientandos por orientador. O número de orientandos deve ser compatível com a experiência, produção intelectual e disponibilidade do orientador.
3 Participação de discentes autores da pós-graduação e, quando pertinente, da graduação, na produção científica do programa.	30%	<p>Análise qualitativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> Avaliar a proporção de discentes e egressos autores com publicações em relação à dimensão do corpo discente. <p>Referenciais para análise Quantitativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> Proporção entre o número de publicações completas e qualificadas com autoria ou co-autoria de discentes e egressos no triênio e o número de teses e dissertações concluídas no triênio (índice=[número de publicações com autoria discente no triênio]/[número de teses e dissertações concluídas no triênio]) <ul style="list-style-type: none"> MB – 30% ou mais; B – 25% a 29% ; R – 20% a 24%; F – 15% a 19%; D – menos de 15%.
4 Qualidade das Teses e Dissertações: Teses e Dissertações vinculadas a publicações	30%	<p>Análise qualitativa, realizada conjuntamente com o item 3.</p> <ul style="list-style-type: none"> Analisar a qualificação dos veículos em que ocorreram as publicações vinculadas às teses e dissertações concluídas

(continua)

3) Corpo Discente, Teses e Dissertações (peso 30%) (continuação)

5	Qualidade das Teses e Dissertações: Outros Indicadores	0%	
6	Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores: Tempo de formação de Mestres e doutores e percentual de bolsistas da Capes e do CNPq titulados	10%	<p>Análise qualitativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliar: <ul style="list-style-type: none"> ▪ o tempo médio de titulação de bolsistas e não-bolsistas em nível de mestrado e do doutorado; ▪ a existência de bolsas de doutorado sanduíche; <p>Referenciais para análise Quantitativa (somente bolsistas):</p> <ul style="list-style-type: none"> • MESTRADO <ul style="list-style-type: none"> ▪ MB – até 24 meses ▪ B – de 25 a 30 meses ▪ R – de 31 a 36 meses ▪ F – de 37 a 42 meses ▪ D – acima de 43 meses • DOUTORADO <ul style="list-style-type: none"> ▪ MB – até 48 meses ▪ B – de 49 a 54 meses ▪ R – de 55 a 60 meses ▪ F – de 61 a 66 meses ▪ D – acima de 67 meses

¹⁾ Atributos: Muito Bom; Bom; Regular; Fraco; Deficiente.

4) Produção Intelectual (30%)

Ítems	Pesos	Critério ¹⁾
1 Número de publicações qualificadas do Programa por docente permanente.	50%	<p>Referencial para análise quantitativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O NÚMERO TOTAL de publicações do programa no triênio (<i>cada produção deve ser contabilizada apenas uma vez no programa, mesmo que tenha a autoria de mais de um docente</i>) deve corresponder aos mínimos abaixo explicitados, considerando-se 80% dos docentes permanentes: <ul style="list-style-type: none"> • CONCEITO EXCELENTE(7): 06 ou mais artigos em Qualis Internacional A ou B, sendo que pelo menos 03 o sejam em Qualis Internacional A. • CONCEITO EXCELENTE(6): 04 ou mais artigos em Qualis Internacional A ou B, sendo que pelo menos 02 o sejam em Qualis Internacional A. • CONCEITO: MUITO BOM: 3 ou mais artigos em periódicos classificados como Qualis Internacional C ou superior, sendo que pelo menos 1 seja em Qualis Internacional A ou B. • CONCEITO BOM: 03 ou mais artigos em Qualis Nacional A ou superior, sendo que pelo menos 1 seja em Qualis Internacional C ou superior. • CONCEITO REGULAR: 3 ou mais artigos em Qualis Nacional B ou superior, sendo pelo menos 0,5 em Qualis Internacional C ou superior. • CONCEITO FRACO: 02 ou mais artigos em Qualis Nacional B ou superior. • CONCEITO DEFICIENTE: as demais situações.
2 Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente do Programa.	40%	<p>Referencial para análise quantitativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deve ser atingida A PROPORÇÃO de 80% dos docentes permanentes do programa no triênio com as autorias abaixo qualificadas (<i>considera-se autoria, o número de publicações do docente em questão, independentemente se a publicação tem a participação de outros docentes, discentes ou outros participantes</i>): <ul style="list-style-type: none"> • CONCEITO EXCELENTE(7): 06 ou mais artigos em Qualis Internacional A ou B, sendo que pelo menos 03 o sejam em Qualis Internacional A. • CONCEITO EXCELENTE(6): 04 ou mais artigos em Qualis Internacional A ou B, sendo que pelo menos 02 o sejam em Qualis Internacional A. • CONCEITO: MUITO BOM: 3 ou mais artigos em periódicos classificados como Qualis Internacional C ou superior, sendo que pelo menos 1 seja em Qualis Internacional A ou B. • CONCEITO BOM: 03 ou mais artigos em Qualis Nacional A ou superior, sendo que pelo menos 1 seja em Qualis Internacional C ou superior. • CONCEITO REGULAR: 3 ou mais artigos em Qualis Nacional B ou superior, sendo pelo menos 0,5 em Qualis Internacional C ou superior. • CONCEITO FRACO: 02 ou mais artigos em Qualis Nacional B ou superior. • CONCEITO DEFICIENTE: as demais situações.

(continua)

4) Produção Intelectual (30%) (continuação)

3	Outras produções consideradas relevantes, à exceção da artística (produção, técnica, patentes, produtos etc.)	10%	Análise qualitativa <ul style="list-style-type: none"> Avaliar a participação do corpo docente permanente nos diferentes tipos de produção técnica.
4	Produção artística, nas áreas em que for pertinente.	0%	

¹⁾ Atributos: Muito Bom; Bom; Regular; Fraco; Deficiente.

5) Inserção Social (peso 10%)

Ítems	Pesos	Critério ¹⁾
1 INSERÇÃO, PRESENÇA E RELEVÂNCIA DO PROGRAMA).		Análise Qualitativa <ul style="list-style-type: none"> Avaliar a inserção do Programa no contexto regional, nacional e internacional, observando suas atividades de extensão, convênios com entidades públicas e privadas.
2 VISIBILIDADE: a) Página WEB e b) Acesso a Teses e Dissertações ³⁾		Análise Qualitativa <ul style="list-style-type: none"> Avaliar analisando as páginas WEB e as facilidades de acesso às bases on-line de teses e dissertações.

¹⁾ Atributos: Muito Bom; Bom; Regular; Fraco; Deficiente.

6) Diferenciais de Qualificação e Liderança

(A ser utilizado apenas na atribuição dos conceitos 6 e 7)

São elegíveis ao conceito 6 ou 7, programas que atendam aos critérios de excelência explicitados no quesito “IV. Produção Intelectual”, itens “1. Número de publicações qualificadas do Programa por docente permanente” e “2. Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente do Programa”.

Ítems	Pesos	Critérios ¹⁾
1 QUALIFICAÇÃO DE NÍVEL INTERNACIONAL	25%	Análise qualitativa: <ul style="list-style-type: none"> Avaliar se o programa tem qualidade equivalente a centros de excelência internacional, com presença relevante e de impacto
2 CONSOLIDAÇÃO DO PROGRAMA COMO FORMADOR DE RECURSOS HUMANOS	25%	Análise qualitativa: <ul style="list-style-type: none"> Avaliar se o programa exerce posição de liderança na formação de recursos humanos
3 LIDERANÇA DO PROGRAMA E CAPACIDADE DE NUCLEAÇÃO DE GRUPOS DE ENSINO E PESQUISA	25%	Análise qualitativa: <ul style="list-style-type: none"> Avaliar a capacidade do programa de nucleação de programas de Pós-graduação e grupos de pesquisa no país.
4 INSERÇÃO, PRESENÇA E RELEVÂNCIA DO PROGRAMA NA SOCIEDADE.	25%	Análise qualitativa: <ul style="list-style-type: none"> Avaliar evidências de contribuição diferenciada do programa para o desenvolvimento da sociedade, através de formas inovadoras de pesquisa, sua capacidade para atrair alunos para doutorado sanduíche, estágios seniores ou pós-doutorado.
5 VISIBILIDADE – PÁGINA WEB E ACESSO A DISSERTAÇÕES E TESES	0%	

¹⁾ Atributos: Muito Bom; Bom; Regular; Fraco; Deficiente.

ANEXO B

Modelo da *Ficha de Avaliação Trienal*

Utilizada pela Comissão de Área para avaliação dos programas de pós-graduação *stricto-sensu*.

PROPOSTA DO PROGRAMA		
Ítems de Avaliação	Peso	Avaliação
Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa e projetos em andamento (pesquisa, desenvolvimento e extensão).		
Coerência, consistência e abrangência da estrutura curricular.		
Infra-estrutura para ensino, pesquisa e extensão.		
		Comissão:
Apreciação		
CORPO DOCENTE		
Ítems de Avaliação	Peso	Avaliação
Formação (titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência).		
Adequação da dimensão, composição e dedicação dos DOCENTES PERMANENTES para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e orientação do programa.		
Perfil, compatibilidade e integração do corpo docente permanente com a proposta do programa (especialidade e adequação em relação à proposta do programa).		
Atividade docente e distribuição de carga letiva entre os docentes permanentes.		
Participação dos docentes nas atividades de ensino e pesquisa na GRADUAÇÃO (no caso de IES com curso de graduação na área), com particular atenção à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG.		
Participação dos docentes em pesquisa e desenvolvimento de projetos.		
		Comissão:
Apreciação		

CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
Orientações de teses e dissertações concluídas no período de avaliação em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.		
Adequação e compatibilidade da relação orientador/discente.		
Participação de discentes autores da pós-graduação e da graduação (neste caso, se a IES possuir graduação na área) na produção científica do programa.		
Qualidade das Teses e Dissertações: Teses e Dissertações vinculadas a publicações.		
Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores: tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.		
		Comissão:
Apreciação		

PRODUÇÃO INTELLECTUAL

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.		
Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente do Programa.		
Outras produções consideradas relevantes (produção, técnica, patentes, produtos etc.)		
		Comissão:
Apreciação		

INSERÇÃO SOCIAL

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.		
Integração e Cooperação com outros programas com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.		
Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação.		
		Comissão:
Apreciação		

ATRIBUIÇÃO DE NOTAS 6 OU 7

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
Nível de qualificação, de produção e de desempenho equivalente aos dos centros internacionais de excelência na formação de recursos humanos.		
Consolidação e liderança nacional do programa como formador de recursos humanos para a pesquisa e pós-graduação.		
Inserção e impacto regional e nacional do programa; integração e solidariedade com outros programas com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação e visibilidade ou transparência dada a sua atuação.		
		Comissão:
Apreciação		

Ficha de Avaliação do Programa

Conceito CA		
Quesitos	Pesos	Avaliação Comissão
PROPOSTA DO PROGRAMA		
CORPO DOCENTE		
CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES		
PRODUÇÃO INTELLECTUAL		
INSERÇÃO SOCIAL		
Data Chancela:	Nota Comissão:	
	Conceito:	
Apreciação		

Ficha de Avaliação do Programa

Conceito CTC	
Data Chancela:	Conceito:
Apreciação	

Ficha de Avaliação do Programa

Reconsideração

Conceito CA**Data Chancela:** **Conceito:**

Espaço para apreciação

Conceito CTC**Data Chancela:** **Conceito:**

Espaço para apreciação

ANEXO C**Modelo de Formulário para Pedido de Reconsideração de Resultado de Avaliação de Programa De Pós-Graduação****2. Síntese dos Argumentos de Reconsideração**

2.1 Conceito Atual (Trienal 2004 ou, no caso de curso novo, APCN):
2.2 Conceito Atribuído na Avaliação Trienal 2007:
2.3 Resumo dos principais pontos que sustentam o pedido de reconsideração (máximo de 4 mil caracteres com espaço): <p style="text-align: center;">Espaço para argumentação</p>

3. Íntegra do Pedido de Reconsideração

ATENÇÃO! Evitar apresentação prolixa.

3.1 Quesitos/Itens da Ficha de Avaliação que segundo o programa apresentariam inconsistências

Instruções:

- I. Argumentar na ordem da ficha de avaliação, indicando o número do Quesito e do Item objeto do pedido de reconsideração. Por exemplo: Quesito III, Item 1.
- II. Apenas comentar os Itens em relação aos quais há discordância. Os Itens ou Quesitos que foram acatados pelo programa não devem ser comentados.
- III. Comentar cada Item no respectivo lugar.
- IV. Quando a mesma argumentação afetar vários itens, NAO REPETIR A ARGUMENTAÇÃO, mas colocá-la na íntegra no primeiro item a que ela se refere, e nos demais itens afetados indicar "Ver, para a argumentação, o Quesito "X", Item "Y".
- V. Quando a argumentação valer para vários quesitos e/ou itens, mas em alguns deles exigir acréscimos ou esclarecimentos, NAO COPIAR A ARGUMENTAÇÃO JÁ EXPOSTA, mas indicar onde foi lançada a argumentação mais coesa e acrescentar, apenas, o que se refere especificamente àquele item ou quesito. Por exemplo: "Em acréscimo e consonância com o que argumentamos em relação ao Quesito X, Item Y, observamos que....".

Espaço para argumentação