

REFLEXÕES ACERCA DA AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: O IMPACTO DESSA POLÍTICA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA*

Ms. MICHELE SILVA SACARDO

Mestre em educação especial pelo Programa de Pós-Graduação em
Educação Especial (PPGEEs)/Universidade Federal de São Carlos (Ufscar)
Professora colaboradora do Núcleo Brasileiro de Teses e Dissertações em
Educação (Nuteses)/Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
E-mail: michelesacardo@hotmail.com

RESUMO

O objetivo deste texto é refletir o debate que vem sendo travado na comunidade científica brasileira a respeito dos critérios de avaliação da pós-graduação no Brasil, mais especificamente relacionada: a) à classificação da educação física no sistema Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), b) ao quesito produção intelectual dos pesquisadores e c) aos indicadores de qualidade definidos pelo Qualis das áreas. A intenção pretendida é que essa reflexão seja relevante para melhorar esse processo e buscar pistas de uma outra política de avaliação do conhecimento que inclua a diversidade do conhecimento produzido, principalmente aquele relacionado com a área da educação física.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; pós-graduação; educação física.

* Este artigo originou-se a partir das reflexões advindas de um capítulo de minha dissertação de mestrado intitulada *Publicação científica derivada das dissertações e teses na interface entre educação física e educação especial*.

APRESENTAÇÃO

Ao investigar como se configurava as publicações científicas (artigos, livros e capítulos de livros) derivadas das dissertações e teses na interface entre educação física e educação especial, observei que, entre outros fatores, a avaliação da pós-graduação brasileira conduzida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) possui notória influência nesse processo que norteia a produção do conhecimento nos programas de pós-graduação brasileiros.

Não tenho a pretensão aqui de abranger todos os aspectos relacionados à pós-graduação e, muito menos, de esgotar essa discussão, mas sim refletir sobre alguns aspectos dessa prática. Refletir sobre o sistema de avaliação da pós-graduação não implica a eliminação das regras e normas da avaliação nem desmerecer a importância da Capes, pois ela é um referencial imprescindível para a manutenção desse sistema e, ultimamente, vêm praticando a revisão de seus critérios e procedimentos, com o intuito de buscar novos indicadores e aprimorar tais instrumentos.

Para tanto, contextualizarei brevemente alguns pontos do percurso histórico da pós-graduação brasileira, bem como a implantação da avaliação da pós-graduação, seus avanços, lacunas, objetivos e suas características. Em seguida, com o intuito de sistematizar essa reflexão, explicitarei as discussões apontadas pela comunidade acadêmica quanto aos critérios de avaliação. E por final, construirei um ponto de vista a partir do qual a pós-graduação em educação física e toda sua comunidade acadêmica se devem defrontar aos desafios que lhes são postos.

BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA À CONSOLIDAÇÃO DA AVALIAÇÃO

Por meio de dados que descrevem o perfil da pós-graduação brasileira – número de alunos matriculados nos mestrados e doutorados – observa-se o crescimento constante e positivo desse sistema. A pós-graduação brasileira em seus 40 anos de existência apresenta notórios índices de expansão em várias áreas, alcançando inclusive em algumas delas elevado padrão de qualidade e credibilidade internacional. Pode-se afirmar assim sua significativa contribuição para o desenvolvimento do país.

No entanto, outras áreas, como também a própria área da educação física, ainda carecem do desafio de formar um número suficiente de docentes titulados para esse nível, em virtude, nas últimas décadas, do crescimento acentuado de cursos na área especialmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país¹.

¹ Dado apresentado pelo documento final do "Fórum Nacional Permanente de Pós-Graduação em Educação Física", São Paulo, ago. 2006.

Depois da terrível fase de repressão vivida na década de 1960, ainda prevalecendo o autoritarismo, o país viu abrir perspectivas para o desenvolvimento científico e tecnológico e para a educação superior, em meados de década de 1970.

Vale recordar que a pós-graduação constituiu parte de seus cursos na década de 1970², com então apoio do regime militar que, mesmo de forma tardia, no dizer de Moraes (2006, p. 191), desencadeou uma luta pelos pesquisadores por “doutrina e princípios, sintetizados no binômio segurança e desenvolvimento, elaborados nos laboratórios da Escola Superior de Guerra”. O que resultou posteriormente em uma aliança dessas duas classes – “as elites militares e as elites acadêmicas” – por diretrizes políticas e de financiamento para o estabelecimento das instituições de ensino superior no Brasil (Cunha apud MORAES, 2006, p. 191).

Com isso, em razão da carência de recursos humanos, via-se nascer naquela ocasião perspectivas para o aprimoramento e qualificação desses recursos, como fator imprescindível para alcançar tais metas e para o acompanhamento do crescimento do país, principalmente em atividades de pesquisa.

A partir daí, a Capes começa estabelecer iniciativas para a consolidação da pós-graduação no Brasil. Entre essas iniciativas destacamos:

a criação do PICD (Programa Institucional de Capacitação de Docentes), em 1976, programa que possibilitou a concessão de bolsas de estudos a professores universitários, os quais, mantendo seu salário integral, puderam dedicar-se a seus estudos pós-graduados nos principais programas de pós-graduação no país e no exterior, o que assegurou a formação de um expressivo contingente de quadros para a pesquisa e a docência na pós-graduação³. Outra importante medida da Capes, nesse contexto, foi o estímulo a criação de Associações Nacionais de Pesquisa e Pós-Graduação por área de conhecimento, muitas das quais, poucos anos mais tarde, viriam a se juntar ao movimento crítico nacional reivindicando mudanças no sistema político e educacional (MORAES, 2006, p. 193).

Em meio a esse processo, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da educação e da pesquisa científica e tecnológica, a Capes⁴ implantou em

² A área da educação física teve seus primeiros cursos – Universidade de São Paulo (USP) (1977) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) (1979) – criados no final da década de 1970.

³ De acordo com Moraes (2006), em fevereiro de 2002, a Capes desativou esse importante programa de formação docente. Criou-se uma nova política institucional de qualificação docente – o Programa de Qualificação Institucional (PQI).

⁴ A Capes tem sua atuação voltada para a promoção do desenvolvimento da pós-graduação nacional e a formação de pessoal de alto nível no Brasil e no exterior. Suas principais finalidades são: a) avaliação da pós-graduação nacional; b) elaboração de estudos e subsídios que auxiliam o Ministério da Educação (MEC) na definição dos planos e políticas de desenvolvimento da pós-graduação

1976 a avaliação da pós-graduação. A partir daí, põe em prática as orientações do I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1979), que tinha como objetivo central da pós-graduação o investimento na formação docente.

Surge posteriormente o II Plano Nacional de Pós-Graduação (1982-1985), que mantendo os mesmos objetivos do plano anterior enfatizava a qualidade do ensino de graduação e de pós-graduação. Nesse momento, a avaliação, que teve início em 1976, começa a destacar-se e a institucionalizar-se.

A Capes, ao longo dos anos de 1980, sistematizou a avaliação da pós-graduação, introduziu aprimoramentos no formulário na obtenção dos dados, “bem como buscou sua progressiva informatização; criou as comissões de especialistas, uma para cada área de conhecimento e implantou a prática de visitas *in loco* aos Programas” (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1.346).

Já o III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989) privilegia a pesquisa nas universidades, com intuito que a pós-graduação formasse cientistas para que o país alcançasse plena capacitação científica e tecnológica e, conseqüentemente, condição para alcançar a independência econômica.

Em 1990, a Capes transforma-se em fundação e promove mudanças em virtude das necessidades visualizadas pela própria agência de fomento como também pela comunidade científica, no sentido de romper com velhos paradigmas avaliativos e incorporar um novo modelo avaliativo.

Diante dessas necessidades, as discussões para a formulação IV Plano Nacional de Pós-Graduação foram desenvolvidas, mas, diante de restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento nacional, impediram que o documento final se concretizasse num efetivo Plano Nacional de Pós-Graduação (CAPES, 2005f).

Essa nova tendência avaliativa valoriza prioritariamente a produção científica, legitimando o caráter científico do que é desenvolvido na pós-graduação – a pesquisa – mas, em contrapartida, só avalia o que pode ser mensurado. Assim, essa nova perspectiva reflete aspectos positivos e negativos, pois, de acordo com Kuenzer e Moraes (2005),

[...] a pesquisa provocará a inversão proposta anos antes pelo III PNPG; o deslocamento da centralidade na docência para a centralidade na pesquisa. Em que pesem as justificadas críticas à sistemática de avaliação, pode-se identificar uma vez mais o papel indutor do

nacional; c) promoção da cooperação científica nacional e internacional; d) formação de recursos de alto nível no país e exterior, mediante programas de investimento em bolsas de estudos, auxílios e outros mecanismos; e) viabilização do acesso à produção científica mundial (CAPES, 2005d).

Estado no redirecionamento da pós-graduação. A partir de um novo instrumento e, portanto, do enfoque central na pesquisa, evidenciam-se alguns indicadores desta nova concepção. Introduziu-se a idéia de Programa, e não mais de cursos de mestrado e doutorado avaliados isoladamente; atenção especial voltou-se às linhas de pesquisa e à sua organicidade com as disciplinas, projetos e produtos de pesquisa, teses e dissertações; as linhas, não mais as preferências docentes, passaram a definir: a) os percursos curriculares, organizados a partir da pesquisa, não mais das disciplinas; b) os seminários de pesquisa e de dissertação; c) a definição dos orientadores já no início dos cursos; d) os objetos de investigação como determinantes do percurso curricular, agora flexibilizado (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1.347).

Entretanto, a Capes define que, no momento, sua contribuição e principal meta é:

- a) impulsionar a evolução de todo o Sistema Nacional de Pós-Graduação, SNPG, e de cada programa em particular, antepondo-lhe metas e desafios que expressem os avanços da ciência e tecnologia na atualidade e o aumento da competência nacional nesse campo;
- b) contribuir para o aprimoramento de cada programa de pós-graduação, assegurando-lhe o parecer criterioso de uma comissão externa sobre os pontos fracos e fortes de seu projeto e de seu desempenho e uma referência sobre o estágio de desenvolvimento em que se encontra;
- c) dotar o país de um eficiente banco de dados sobre a situação e evolução da pós-graduação;
- d) estabelecer o padrão de qualidade exigido desse nível de ensino e identificar os programas que atendem a tal padrão;
- e) fundamentar, nos termos da legislação em vigor, os pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorado brasileiros – exigência legal para que estes possam expedir diplomas com validade nacional reconhecida pelo Ministério da Educação;
- f) contribuir para o aumento da eficiência dos programas no atendimento das necessidades nacionais e regionais de formação de recursos humanos de alto nível;
- g) oferecer subsídios para a definição da política de desenvolvimento da pós-graduação e para a fundamentação de decisões sobre as ações de fomento dos órgãos governamentais na pesquisa e na pós-graduação (CAPES, 2005a, p. 1).

Atualmente, a Capes lançou o V Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010). Em linhas gerais esse plano propõe que o sistema nacional de pós-graduação, enquanto lugar de desenvolvimento científico, tecnológico e social do país, deve procurar atender às necessidades nacionais e regionais e continuar contando com políticas públicas que o façam crescer com qualidade e relevância (CAPES, 2005f).

No que diz respeito à avaliação, o plano afirma que “a avaliação deve ser baseada na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no *impacto dos resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade*” (idem, grifos meus).

Percebe-se que, pelo menos teoricamente, o V Plano apresenta preocupação com o alcance dos resultados de pesquisas na sociedade, não se restringindo à comunidade acadêmica.

Consolidando esse sistema, os modelos de avaliação – o atual Coleta Capes (implantado em 1998) – foram incorporados pelas agências de fomento da pós-graduação e pesquisa, ocasionando algumas mudanças, no dizer de alguns autores, um tanto “enviesadas” em meio ao processo de avaliação. Esse aspecto será retomado e discutido mais adiante.

Neste momento explicitarei as características e os critérios da avaliação da pós-graduação.

Como parte integrante de seu sistema de avaliação, a Capes conta com uma comissão de consultores vinculados às instituições. Esses componentes realizam a avaliação trienal em cada programa e compreende as atividades de acompanhamento anual dos programas e a própria avaliação. Tais atividades são realizadas obedecendo a três etapas: a preparatória, a de execução da avaliação e a de homologação e divulgação dos resultados.

Nesse sentido, em cada área do conhecimento, a Capes atribui uma “ficha de avaliação” constituída pelos indicadores, quesitos e critérios para que cada programa de pós-graduação se direcione e se “molde” para serem avaliados. Nesses quesitos⁵ são estabelecidos alguns indicadores que servem como referência para o processo de avaliação.

Por meio desses indicadores é atribuído o conceito ao programa de pós-graduação, que define a “produtividade” acadêmica do programa e, de acordo com esse conceito atribuído, garante também o financiamento pelos órgãos de fomento, consolidando-se, assim, a avaliação da pós-graduação realizada pela Capes.

DISCUSSÕES TRAVADAS NA COMUNIDADE ACADÊMICA A RESPEITO DA AVALIAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A busca constante da área da educação física em aprimorar seu espaço de discussão crítica e participar efetivamente de decisões políticas voltadas para a pro-

⁵ Os quesitos de avaliação no triênio (2001-2003) foram: I. proposta do programa; II. corpo docente; III. atividades de pesquisa; IV. atividades de formação; V. corpo discente; VI. teses e dissertações; VII. produção intelectual (CAPES, 2005a). Esses quesitos sofreram algumas alterações para o triênio (2004-2007): I. proposta do programa (sem atribuição de peso); II. corpo docente (peso 30%); III. corpo discente, teses e dissertações (peso 30%); IV. produção intelectual (peso 30%); V. inserção social (peso 10%); VI. diferenciais de qualificação e liderança (só utilizados na atribuição dos conceitos 6 e 7).

dução científica e tecnológica, representada principalmente pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), mostrou maturidade dessa entidade científica ao criar um fórum de pós-graduação específico para a área, tendo em vista os principais problemas em torno da pós-graduação e, principalmente, do sistema de avaliação que vem sendo adotado pela Capes.

É interessante apontar que nos últimos triênios analisado (1998-2000 e 2001-2003) a área da educação física teve uma avaliação considerada adequada com evidentes melhoras nos critérios estabelecidos, procurando moldar-se para obter boa classificação.

Em função disso, a sistemática de avaliação da Capes repercute na comunidade científica e tem provocado inúmeras discussões. Para compreender como se dá essa discussão na comunidade científica, tomaremos como referência alguns autores da área da educação física e da educação. Tais idéias são fundamentais para a compreensão do processo de avaliação da pós-graduação e como também, esclarecer os desafios postos para a área da educação física.

Entre os efeitos insatisfatórios dos critérios de avaliação nota-se a aplicação de um modelo único de avaliação dos programas para as áreas com características diferentes. Em função disso, Lovisolo (2005, p. 75) também afirma que "os programas são avaliados por objetivos uniformes em vez de promover a diversificação das ações e uma avaliação do processo a partir de objetivos específicos". Essa sistemática parte de princípios universais, não levando em consideração as especificidades das áreas.

A própria Capes, em seu documento de área, atribui que a educação física é uma área interdisciplinar: "Em seu bojo se articulam tanto ciências biológicas como ciências humanas e sociais" (CAPES, 2005c, p. 2). No entanto, na hora de avaliar não leva em consideração tal diversidade.

Um dos motivos para justificar essa tendência interdisciplinar é que ultimamente tem havido grande absorção e vinculação dos profissionais da área da educação física com a área da educação, que se enquadra na grande área de ciências humanas que tem como principal canal de comunicação a publicação em forma de livros (SACARDO, 2006). Esse fato, de alguma forma, gera desconforto, pois se existem pesquisadores da educação física que estão vinculados com aquela área, a tendência natural é assumir suas características, que aqui dizem respeito às publicações em forma de livro. Só que contrariando essas características, um dos itens bastante valorizados atualmente nos critérios de avaliação da Capes é o artigo em periódico, principalmente aqueles de prestígio internacional.

Bracht (2006), ao discutir a alocação da educação física na grande área das ciências médicas e da saúde ou na grande área das ciências humanas, retrata a

arbitrariedade do sistema de avaliação que não considera que uma área possa pertencer a outras duas grandes áreas simultaneamente.

Isso pode ser mais um fator desfavorável para a educação física, pois os indicadores de quantidade e qualidade são definidos pela área de conhecimento à qual se vincula o pesquisador. Assim, se o pesquisador atua em dois programas de pós-graduação, ele provavelmente não saberia qual programa iria atender ou dar exclusividade, pois no momento de ter que “repartir” sua produção entre os dois programas em que atua, prejudicaria não só a eles, como também a si próprio em termos quantitativos. Tudo isso, em virtude de um modelo de avaliação que não considera o pesquisador como autor de uma determinada produção, mas a quantificação desses produtos.

Outro aspecto bastante discutido na sistemática da avaliação diz respeito ao excessivo valor dado as publicações internacionais.

Sabe-se que os níveis 6 e 7, índices máximos que podem ser alcançados por um programa, são definidos a partir de um único parâmetro – a *produção científica internacional* – basicamente em periódicos estrangeiros. Assim, o quesito que realmente discrimina, nesse atual processo de avaliação, é a produção bibliográfica, e nesta, a qualidade dos veículos de divulgação.

É inquestionável que para qualquer área do conhecimento, como a educação física, a inserção internacional é um aspecto imprescindível para seu desenvolvimento, principalmente quando se trata de prestígio e reconhecimento. No entanto, para Bracht (2006) é preciso cautela em atribuir essa tendência como identificador absoluto da qualidade da produção de uma área. Pois, como o autor vê a vinculação da educação física com a intervenção, admite que a divulgação de seus resultados, para melhor incidir na área, deveria ser predominantemente em meios nacionais.

Penso que tal exigência poderia, inclusive, gerar em algumas áreas do conhecimento desmotivação para publicar seus trabalhos. Sendo o público que se iria beneficiar com as leituras dessas pesquisas não seria necessariamente a comunidade científica internacional, e sim os profissionais que atuam em sua devida área.

Nessa perspectiva, Axt (2004) também questiona a ênfase do modelo avaliativo, a “inserção internacional” dos periódicos. Para a autora, em áreas como a educação e a saúde, que direcionam suas pesquisas em questões locais/regionais em suas singularidades, “num processo de socialização contínua das estratégias alternativas de avaliação-intervenção nos contextos em foco, e muitas vezes sem ambição de universalização”, a avaliação segundo esses critérios fica comprometida (Axt, 2004, p. 78).

Reforço que, de maneira alguma, essa autora desconsidera a internacionalização do conhecimento, muito pelo contrário, a internacionalização é necessária e desejável; a questão discutida pauta-se se isso deva ser “questão dominante” nos quesitos avaliativos, pois o conhecimento que vem sendo produzido pode estar em prol apenas para o benefício acadêmico. Além do que foi mencionado, acredito que publicar em periódico nacional, pelo menos a princípio, oferece maior impacto desse conhecimento na realidade e no interesse do próprio país.

Diante disso, Horta e Moraes (2005) observaram ainda um “perverso círculo vicioso” em que a pós-graduação brasileira se encontra:

docentes de programas com alto conceito dedicam mais tempo à produção científica, garantindo assim a manutenção desses conceitos e o financiamento por parte dos órgãos que consideram fundamental o conceito no momento da distribuição das verbas [...]. [...] Entretanto, docentes de programas com baixo conceito buscam desesperadamente que todos os seus orientandos se titulem o mais rapidamente possível, para que seus programas não percam bolsas da Capes: conseguem isso, mas *publicam menos*, seus programas mantêm baixos conceitos e, conseqüentemente, tornam-se menos competitivos no momento de disputar financiamento (HORTA; MORAES, 2005, p. 101, grifo meu).

Para que esse círculo vicioso se rompa seria necessário mudanças do modelo avaliativo vigente, bem como redefinir suas prioridades de financiamento (idem).

Além do mais, para outros autores existe ainda uma lógica empresarial sob a qual a educação se vem moldando, e essa lógica tem trazido impactos drásticos tanto na pós-graduação quanto no trabalho docente, que tendem a desestimular cada vez mais o pesquisador. Pois, essa lógica “se respalda em critérios de eficiência, de competitividade, de redefinição de categorias como as do público e do privado, implicando a ressignificação da expressão *autonomia universitária* e o *investimento na meritocracia*” (ROCHA; ROCHA, 2004, p. 28).

Para refletir os efeitos que essa lógica empresarial produz nos critérios das práticas avaliativas na universidade, acreditamos ser pertinente demonstrar o que Rocha e Rocha (2004, p. 22) mencionam:

- a eficiência se traduz na capacidade de desenvolver diversas funções concomitantes e ocupa múltiplos postos, aumentando a pontuação dos sujeitos quer frente ao gerenciamento local, quer frente aos órgãos de fomento, o que confere mais recursos e possibilidades de liderança. É interessante lembrar que, num sistema em que os salários estão praticamente congelados e no qual a política implementa aditivos salariais por “mérito” (quantidade), a corrida por recursos que viabilizem o exercício das atividades profissionais e a vida de um modo geral é, no mínimo, incentivada;
- a produtividade, ligada à burocracia funcional, está implicada com a aceleração na execução de tarefas, elevando a quantidade de mercadorias produzidas. Na prática, o es-

tímulo à competitividade e à racionalização do processo vem acarretando o estresse e a perda do sentido do trabalho, já que o cotidiano fica reduzido à contabilização dos produtos no estabelecimento do *ranking* dos que mais publicam, dos que mais orientam, dos que são mais citados, enfim, dos que mais se destacam;

- a autonomia representa a individualização das ações, a redução da esfera pública a um jogo de interesses privados, em que o mundo se torna quase que exclusivamente vivido enquanto administração burocrática do espaço doméstico.

Diante de tudo isso, observo que os critérios de avaliação são autoritários e limitados, impostos à divulgação da produção científica, excluindo os “outros leitores” e, de certa forma, desvalorizando os pesquisadores, os quais se encontram obrigados a escrever artigos em revistas indexadas, procurando “cumprir” as metas que lhes são postas pela avaliação.

No entanto, é importante destacar que o pesquisador, para manter-se vinculado aos programas de pós-graduação⁶, precisa estar atento aos critérios estabelecidos pela avaliação conduzida pela Capes. De acordo com esses critérios vigentes, o valor, ou melhor, o reconhecimento do pesquisador dá-se pelo número de trabalhos publicados e pelo impacto, principalmente internacional, que essa publicação possui (SACARDO, 2006).

Entendo que a satisfação dos pesquisadores em produzir ciência, de contribuir com o avanço de uma área e, principalmente, minimizar os problemas da sociedade, por meio de suas descobertas, torna-se dessa forma restrita, impedida, colocada em segundo plano por critérios que excluem o que deveria ser incluindo e melhorado.

Além do mais, como pôde ser visto no comentário dos autores, os pesquisadores precisam buscar maneiras de superar tais critérios que lhes são “impostos”, e buscar alternativas que propiciem uma organização interna da comunidade acadêmica ante esses impasses. E, é claro que a área da educação física, por meio do CBCE – organismo representativo da área –, já caminhou para esse rumo, ao criar o Fórum Nacional de Pós-Graduação em Educação Física, procurando estabelecer e consolidar uma política científica nessa área que dê conta desses impasses.

⁶ Faz-se importante mencionar que pesquisadores podem ser descredenciados dos programas de pós-graduação aos quais estão vinculados caso sua produtividade não corresponda aos critérios estabelecidos pela Capes para avaliação da pós-graduação. Assim, não importa se os pesquisadores sejam produtivos e conceituados na área; é importante que essa produção seja registrada em seus currículos e possa ser comprovada na avaliação interna dos programas e na avaliação externa realizada pela Capes. Isso implica que os pesquisadores vinculados à pós-graduação redobrem os seus cuidados no preenchimento e atualização do currículo Lattes de forma que não comprometam o seu próprio desempenho e o do programa ao qual se vinculam.

De um modo geral, vejo que essa política de avaliação compromete diretamente a formação docente do pesquisador e a sua produção científica, gerando um conhecimento que deverá adequar-se aos padrões ditados pelas regras da avaliação. Isso só vem afirmar manifestações da política governamental brasileira que sempre se apoiou em recomendações estrangeiras, que, entre outros dilemas, promovem a individualização e dessa forma afastam o objetivo de aproximação do conhecimento produzido na universidade em prol da sociedade.

Reflections about the evaluation of the Brazilian postgraduate studies: the impact of that politics on the area of the Physical Education

ABSTRACT: The objective of this text is to reflect the debate that has been engaged in the Brazilian scientific community about the criteria of evaluation of the postgraduate studies in Brazil, more specifically related: a) to the classification of the physical education in the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) system, b) to the researchers' intellectual production and c) to the indicators of quality that are defined by Qualis of the areas. The intended purpose is that purpose can be relevant to improve this process and to look for tracks of another politics of evaluation of the knowledge that includes the diversity of the knowledge that is produced, mainly that one that is related to the area of physical education.

KEY WORDS: Evaluation; postgraduate studies; physical education.

Las reflexiones sobre la evaluación del postgrado brasileño: el impacto de esa política en el área de la educación física

RESUMEN: El objetivo de este texto es reflejar el debate que se produce en la comunidad científica brasileña a respecto de los criterios de evaluación del postgrado en Brasil, más específicamente relacionados: a) a la clasificación de la educación física en el sistema Coordinación de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), b) al requisito de los investigadores de la producción intelectual y c) a los indicadores de calidad definidos para Qualis de las áreas. La intención es que esa reflexión contribuya para mejorar este proceso y buscar huellas de otra política de evaluación del conocimiento que incluya la diversidad del conocimiento producido, principalmente aquel relacionado con el área de la educación física.

PALABRAS CLAVES: Evaluación; postgrado; educación física.

REFERÊNCIAS

AXT, M. O pesquisador frente à avaliação na Pós-Graduação: em pauta novos modos de subjetivação. *Psicologia & Sociedade*, Scielo, número especial, v. 16, n. 1, p. 69-85, jan. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.org.br>>. Acesso em: 18 nov. 2004.

BRACHT, V. *Por uma política científica para a Educação Física com ênfase na pós-graduação*. S.l.: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte/CBCE, 2006. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/br/pos>>. Acesso em: 5 out. 2006.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: _____. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155 (col. Grandes Cientistas Sociais, 39).

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – Capes. *Avaliação*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/capes/portal/>>. Acesso em: 20 ago. 2005a.

_____. *Avaliação da Pós-Graduação (Documento de Área/Educação)*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2005b.

_____. *Avaliação da Pós-Graduação (Documento de Área/Educação Física)*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2005c.

_____. *Relatório da avaliação trienal*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/Avaliação>>. Acesso em: 20 ago. 2005d.

_____. *Critérios de classificação do Qualis*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 15 maio 2005e.

_____. *V Plano Nacional de Pós-Graduação*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 15 maio 2005f.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE – CBCE. *Fórum Nacional permanente de Pós-Graduação em Educação Física*. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/br/pos>>. Acesso em: 5 out. 2006

FREIRE, J. B. Descredenciamento. *Centro Esportivo Virtual (CEV)*, dez. 2005. Disponível em: <http://www.cev.org.br/br/biblioteca/artigos_detalle.asp?cod=140>. Acesso em: 28 dez. 2005.

HAGSTROM, W. O. O controle social dos cientistas. In: DEUS, J. D. *A crítica da ciência: sociologia e ideologia da ciência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 81-106.

HORTA, J. S. B.; MORAES, M. C. M. O sistema Capes de avaliação da pós-graduação: da área da educação à grande área de ciências humanas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: Anped, n. 30, set/dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.org.br>>. Acesso em: 3 mar. 2005.

KOKUBUN, E. Pós-graduação em educação física no Brasil: indicadores objetivos dos desafios e das perspectivas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas: CBCE/Autores Associados, v. 24, n. 2, p. 9-26, jan. 2003.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1.341-1.362, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.org.br>>. Acesso em: 13 mar. 2005.

LOVISOLO, H. Sobre a pós-graduação em educação física. In: FERREIRA NETO, A. et al. (Org.). *Leituras de natureza científica do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 71-88.

MORAES, M. C. M. de. Avaliação na pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações*. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 187-214.

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, n. 2, p. 49-73, jan. 2003.

ROCHA, M. L. da; ROCHA, D. Produção de conhecimento, práticas mercantilistas e novos modos de subjetivação. *Psicologia & Sociedade*, Scielo, número especial, v. 16, n. 1, p. 13-36, jan. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.org.br>>. Acesso em: 20 set. 2005.

ROQUEPLO, P. Oito teses sobre o significado da ciência. In: DEUS, J. D. *A crítica da ciência: sociologia e ideologia da ciência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 140-157.

SACARDO, M. S. *Publicação científica derivada das dissertações e teses na interface entre educação física e educação especial*. 2006. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

SANTOS, C. M. dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003.

SILVA, R. V. S. O CBCE e a produção do conhecimento em educação física em perspectiva. In: FERREIRA NETO, A. et al. (Org.). *Leituras de natureza científica do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 45-64.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Guia para normalização de trabalhos técnicos – científicos: projetos de pesquisa, monografia, dissertações e teses*. Uberlândia: UFU, 2000.

Recebido: 24 jan. 2007

Aprovado: 29 abr. 2007

Endereço para correspondência
Michele Silva Sacardo
Rua General Osório, 81 F – Bairro Afonso Pena
Itumbiara-GO
CEP 75513-500