

# AS CIÊNCIAS DO ESPORTE NO BRASIL NOS ÚLTIMOS VINTE ANOS: CONTRIBUIÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO ESTRITO SENSO

Rossana Valéria de Souza e Silva<sup>57</sup>

## INTRODUÇÃO

Neste texto, cuja temática central está voltada para as ciências do esporte no Brasil, nos últimos vinte anos, limitarei minha abordagem à contribuição dada pela produção científica desenvolvida por intermédio dos cursos de mestrado em Educação Física no Brasil, particularmente àquela desenvolvida sob a forma de dissertações. Procurarei mostrar quais as características e principais tendências dessa forma de produção, ao longo dos últimos vinte anos.

Isso implica que a discussão sobre o tema proposto não pode restringir-se, nem à análise dos textos das dissertações, nem ao estudo do contexto imediato, ambiental, no qual o fenômeno ocorre. Exige, sim, um estudo lógico-histórico do objeto.

As características e tendências da produção da pesquisa científica nos mestrados em Educação Física no Brasil são melhor compreendidas quando levadas em consideração as condições econômicas, políticas e sociais de nossa sociedade, no período estudado. Esses fatores, mais gerais, não apenas influenciam o próprio pesquisador, como sujeito histórico que é, recebendo, portanto, influências e influenciando diversos setores sociais com os quais se relaciona, mas também, define rumos para a pós-graduação.

Além de serem determinadas por esse contexto social mais amplo e complexo e pela própria visão de mundo do pesquisador, as características e tendências da pesquisa científica, também são influenciadas por contextos mais específicos, relacionados, por exemplo, à estrutura organizacional de

cada curso, marcada por um corpo docente com características específicas de formação e por decisões e normas internas, administrativas e políticas. Em outros termos, pela história de cada curso, seu processo de criação e desenvolvimento, seus avanços, limitações e potencialidades.

Neste sentido, é imprescindível explicitar as determinações históricas que orientaram a criação e expansão dos cursos de pós-graduação e situar, nesse contexto, o caso específico dos mestrados em Educação Física/Espportes no Brasil. É a partir do conhecimento dos elementos sócio-econômico-políticos que influenciaram o processo de expansão e consolidação dos cursos deste nível, que se torna possível uma maior aproximação com a problemática das pesquisas produzidas em seu interior.

## PÓS-GRADUAÇÃO ESTRITO-SENSO EM EDUCAÇÃO FÍSICA/ESPORTES NO BRASIL: ELEMENTOS PARA COMPREENSÃO DO PROCESSO DE CRIAÇÃO E EXPANSÃO DOS CURSOS

Para uma melhor compreensão da evolução da pós-graduação em Educação Física no Brasil, desde a criação do primeiro curso de mestrado até a implementação dos cursos de doutorado, e, principalmente, para poder analisar as características e tendências das pesquisas desenvolvidas nesses cursos, é necessário retomar alguns elementos contextuais, sócio-econômico-políticos da sociedade brasileira, e analisar o processo de institucionalização, expansão e consolidação da pós-graduação nas diversas áreas do saber.

<sup>57</sup> Universidade Federal de Uberlândia.

Resumidamente, é possível identificar quatro grandes fases da pós-graduação brasileira. As características de cada uma delas permitem, ainda que de forma esquemática, uma visualização de alguns dos marcos importantes de sua história.

A primeira dessas fases tem início aproximado em 1931, vai até 1965, e é marcada, tanto pela coexistência de modelos diferenciados de pós-graduação quanto pela falta de centralização, controle e direcionamento por parte do governo em relação a esses cursos.

É importante considerar que a criação dos cursos de mestrado em Educação Física no Brasil, a exemplo de outras áreas do conhecimento, esteve relacionada ao incremento da pós-graduação, que ocorreu no País a partir de 1968, sob a égide da Lei 5.540/68, Lei da Reforma Universitária. Porém, antes da legislação da Reforma Universitária, e até mesmo antes da década de 60, já haviam sido realizadas diferentes iniciativas a nível de Pós-graduação, não somente na forma de cursos de especialização e aperfeiçoamento, mas a nível de mestrado e doutorado. Ou seja, o que ocorre após a Lei da Reforma Universitária não constitui o início dos programas de pós-graduação no País, visto que, desde 1931, com a Reforma Campos, instituída através do Decreto nº 19.815/31, já eram previstas e realizadas tais atividades. Dados da CAPES demonstram que, em 1965, existiam 96 cursos de pós-graduação propriamente ditos (mestrado e doutorado), além de 286 cursos de aperfeiçoamento e especialização.

Mesmo assim, e apesar de já existir desde a década de 50, o apoio da CAPES e do CNPq a muitas dessas iniciativas, em termos legislativos, até 1965, apenas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024./61) fazia referência aos cursos de pós-graduação, definindo-os simplesmente, em seu artigo 69, como aqueles “abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma”. (BRASIL, 1961)

Foi, portanto, somente no final de 1965 que, pela primeira vez, o Governo Federal adotou uma

legislação específica para a pós-graduação. Nesse ano, com a Lei do Estatuto do Magistério Superior (Lei 4.881-A de 06/12/65, Art. 25), vincula-se, embora de modo amplo, a carreira docente ao requisito de pós-graduação.

Ainda em 1965, o CFE emitiu o Parecer 977/65, um dos documentos mais importantes para a pós-graduação brasileira. (SILVA, 1990, p.31)

É, portanto, com o Parecer 977/65 e, posteriormente, com a Lei da Reforma Universitária, em 1968, que tem início um segundo momento na Pós-graduação Brasileira. Essa fase, que se estende até o período de vigência do I Plano Nacional de Pós-Graduação (IPNPG), é caracterizada pelo processo de institucionalização, regulamentação e expansão da pós-graduação no País.

O Parecer 977/65 define a natureza e os objetivos dos cursos de pós-graduação e apresenta as suas características fundamentais na forma da exigência legal. Determina o controle e a regulamentação rígida dos programas que vierem a ser criados e o “enquadramento” dos cursos já existentes, nas novas normas. O Parecer reforça a concepção que se encontra em desenvolvimento no início da década de 60, da Pós-graduação como mecanismo de formação de professores que atenda à expansão quantitativa e garanta a elevação dos níveis de qualidade do ensino superior, estimulando o desenvolvimento da pesquisa através da preparação de pesquisadores e do treinamento de pessoal para as tarefas do desenvolvimento nacional.

É possível perceber, pelo exposto no Parecer do CFE, o interesse de unificação dos programas de pós-graduação, segundo um modelo determinado, semelhante ao adotado nos Estados Unidos, referente aos “masters” e “doctors”.<sup>58</sup>

O que fez com que o Governo Federal passasse a se interessar diretamente por uma atividade que, até 1965, tratou com indiferença? No caso específico da pós-graduação, é possível observar que a ênfase e o especial apoio por parte do Governo Federal a essa atividade, a partir de 1965, tem suas

<sup>58</sup> Na primeira parte do Parecer, já se expressa essa intenção quando se afirma: “Entende o sr. Ministro que esses (sic) cursos, destinados à formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores, deveriam fazer-se em dois ciclos sucessivos, “equivalente aos *demaster e doctor* da sistemática norte-americana”. Em seguida, na quinta parte do Parecer, de forma mais explícita, adota-se como exemplo para a pós-graduação no Brasil, a experiência norte-americana. É mencionado que: “*Sendo, ainda, incipiente a nossa experiência em matéria de pós-graduação, teremos de recorrer inevitavelmente a modelos estrangeiros para criar nosso próprio sistema. (...) Atendendo ao que nos foi sugerido pelo aviso ministerial, tomaremos como objeto de análise a pós-graduação norte-americana, cuja sistemática, já aprovada por uma longa experiência, tem servido de inspiração a outros países.*” BRASIL, 1965, p.1-6.

razões no próprio modelo da economia brasileira e está relacionada com o Movimento Militar de 1964, apoiado por setores da classe média, que ampliou o capitalismo no Brasil e abriu o País às empresas multinacionais.

Dentre as várias medidas tomadas pelo Governo Militar, encontramos a Lei 4.464/65, que regulamentava tanto a organização, quanto o funcionamento e a gestão dos órgãos de representação estudantil. Mas, principalmente, encontramos a assinatura dos chamados Acordos MEC-USAID (Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional), que tinham como finalidade, por um lado, enquadrar o sistema educacional regular na nova ordem econômico-política e, por outro, reprimir os movimentos de educação e cultura popular. (ARAPIRACA, 1982; ROMANELLI, 1978; VIEIRA, 1987)

Dando continuidade ao processo que visava consumir a ruptura política operada em 1964, também no âmbito educacional e com o objetivo de manter a ordem sócio-econômica, em nome da defesa da democracia, em 02 de julho de 1968, o Governo baixa o Decreto nº 62.937 que instituiu o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU). O Relatório do GTRU vai resultar na lei da Reforma Universitária, e significa, após o Parecer 977 de 1965, o próximo documento oficial expressivo e, aliás, até aquele momento, o mais expressivo deles em relação à questão da pós-graduação no Brasil.

O Relatório do GTRU, embora apareça como um documento mais amplo, apresenta, contudo, vários aspectos semelhantes aos já expressos no Parecer 977/65, não possuindo grandes diferenciações no que tange à concepção, funções e forma da pós-graduação. Este documento também chama a atenção para a “necessidade de se promover uma política nacional de pós-graduação que coordene esforços e mobilize recursos materiais e humanos” (BRASIL, 1968, p.41-43), com o objetivo de romper o círculo vicioso estabelecido pela falta de infraestrutura necessária à implantação dos cursos de pós-graduação. Entendia-se, portanto, que era baixo o nível de qualidade e eficiência dos cursos de graduação, atribuído, principalmente, ao cresci-

mento rápido desse nível de ensino, e acreditava-se que o ensino de pós-graduação poderia vir a superar esse problema.<sup>59</sup>

Outra importante medida para o estabelecimento de uma política de pós-graduação foi adotada pelo governo Médici. Trata-se da criação do Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPQ). Esse Conselho elabora o I Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG), o qual foi aprovado, durante o Governo Geisel, em dezembro de 1974, para o período de 1975 a 1979.

Apesar das medidas anteriormente adotadas, é a partir de 1975, com o I PNPG, que a pós-graduação passa a expandir-se dentro de uma “implementação sistemática” e “sob vigilância mais severa”, em função dos objetivos nacionais fundados no binômio Desenvolvimento e Segurança. O PNPG configura-se, portanto, como uma iniciativa governamental que tinha como intenção imprimir disciplina à expansão dos programas de pós-graduação.

Os primeiros mestrados em Educação Física no Brasil foram criados no período de vigência do Primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação. Já em 1975, ano da aprovação do IPNPG, o Departamento de Educação Física e Desportos (DED/MEC) instituiu oficialmente, através da Portaria 168/75, o Grupo de Consultoria Externa (GCE), com o intuito de analisar a situação do ensino em Educação Física e propor medidas com vistas à implantação da pós-graduação nessa área. O GCE entendia que a Educação Física e Desportos fazia parte de um sistema educacional moderno e que acompanhava o desenvolvimento geral do País. O relatório elaborado pelo GCE expressa, através dos objetivos propostos, das justificativas expostas e das estratégias pretendidas para a implantação da pós-graduação em Educação Física, a vinculação de seus propósitos ao projeto político-educacional de institucionalização e expansão da pós-graduação no Brasil.

Os integrantes do GCE avaliavam que todo o processo de discussão em torno da questão da pós-graduação em Educação Física no Brasil esbarrava, desde o início, em dois problemas fundamentais: a

<sup>59</sup>Todas essas medidas tomadas pelo Governo faziam parte de um conjunto de iniciativas adotadas no âmbito do regime autoritário, caracterizado pelo fechamento político, e que visavam, através das várias alterações introduzidas no setor educacional, ajustar a educação, em seus diferentes níveis, à política imposta pelo Regime Militar. (ARAPIRACA, 1982; ROMANELLI, 1978; SAVIANI, 1987; VIEIRA, 1987).

falta de experiência em pós-graduação na área e, segundo, o número insuficiente de pessoas devidamente tituladas. Mesmo assim, apontavam para a urgente necessidade de implantação dos Programas, indicando, dentre outros motivos, a necessidade de a Educação Física poder acompanhar o desenvolvimento alcançado em outras áreas e contribuir com a política nacional de desenvolvimento do País.<sup>60</sup>

Para solucionar os problemas mencionados acima, que limitavam a criação dos cursos de pós-graduação na área, o GCE-DED/MEC propunha a titulação de professores brasileiros, atuantes no magistério superior de Educação Física, em cursos de mestrado e doutorado no exterior, e sugeria que, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fossem contratados especialistas estrangeiros para assessoramento dos Programas de Pós-graduação no Brasil.<sup>61</sup>

Vale ressaltar que, ao se referir ao envio de professores para o “exterior”, tinha-se em mente especialmente um determinado país: os Estados Unidos. Tanto isso é verdade que, só no ano de 1979, para lá foram enviados setenta professores de Educação Física para fazerem seus mestrados ou doutorados.<sup>62</sup>

A ida de professores de Educação Física brasileiros para os Estados Unidos e a vinda, tanto de professores visitantes quanto de especialistas americanos, para dar apoio aos programas brasileiros, não apenas reproduz aqui o modelo americano de pós-graduação, mas também marca todo o panorama da Educação Física Nacional.<sup>63</sup>

A implantação do modelo americano levou, em diversas áreas do conhecimento, a um processo de dependência de pessoal e das instituições americanas para a formação dos profissionais a nível

nacional, o que viabilizou a transferência de tecnologia e compra de equipamentos, laboratórios e matéria-prima para pesquisas, através da realização de convênios. Tais fatos retratam, tanto o caráter expansionista, tradicional da política norte-americana, quanto as alianças dos governantes nacionais com esses interesses expansionistas. Não se trata apenas da transferência de um modelo de estrutura organizacional, mas também de uma concepção de ciência sustentada por um entendimento de realidade, por uma visão de mundo. E, no caso específico da pós-graduação em Educação Física, de uma concepção de Esportes e de Educação Física.

Nos anos 70, a Educação Física/Esportes esteve marcada pelos conceitos de rendimento, de eficiência e eficácia. Essa visão, centrada nos pressupostos de uma concepção positivista de ciência, oriunda de uma filosofia de justificação da ordem burguesa caracterizada por uma visão fisicalista, neutralista e quantitativista de ciência, que reduz a realidade ao matematizável, foi difundida, em grande escala, no meio da Educação Física nacional. Pode ser dito, de forma resumida, que nesse período predomina uma visão estritamente biológica de Educação Física/Esportes, alicerçada nos princípios do controle dos parâmetros fisiológicos e biomecânicos.<sup>64</sup>

Os cursos de pós-graduação tornam-se um importante espaço para a expansão dessa concepção que se viabiliza através dos conteúdos das disciplinas ministradas, nas bibliografias indicadas e, principalmente, no desenvolvimento de pesquisas. Apesar disso, não se pode deixar de considerar que, embora não fossem dominantes, outras tendências na Educação Física/Esportes coexistiam, nesse mesmo período, no âmbito nacional e também estiveram presentes nos cursos de pós-graduação, como foi o caso das concepções “biopsicológicas”, “populares” e de “Esporte para Todos”<sup>65</sup>.

<sup>60</sup> Ibid., p.6.

<sup>61</sup> BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Departamento de Educação Física e Desportos Grupo de Consultoria Externa. *Modelo de Pós-graduação em Educação Física e Estratégia de Implantação* (documento para discussão), 1975, p.4 11-12.

<sup>62</sup> FENSTERSEIFER, H. *Sportlehrerausbildung in Brasilien*. Oldenburg: Universidade de Oldenburg, 1986. (Tese de Doutorado).

<sup>63</sup> O modelo norte americano foi, mesmo que indiretamente, imposto às IES pelo GCE/DED/MEC. O item 10 do documento *Modelo de Pós-graduação em Educação Física e Estratégia de Implantação*, recomenda que: “... as Agências Financeiras da Pós-graduação só forneçam recursos às IES cujos projetos atendam aos parâmetros do modelo de implantação.”

<sup>64</sup> Cf. SOARES, C. L. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. 1994.

<sup>65</sup> Em relação às tendências da Educação Física brasileira, podem ser consultados: GHIRALDELLI JÚNIOR, P. *Educação Física Progressista*, São Paulo, Loyola, 1988; CARMO, A. A. do. *Educação Física: competência técnica e consciência política*, Universidade Federal de Uberlândia, 1985; BRACHT, V. *A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista*, *R. Bras. Ciênc. Esp.* v.7, n.2, jan., 1986.

A criação dos cursos de pós-graduação em Educação Física, como em outras áreas do conhecimento, também visou atender ao aumento do número de cursos de graduação<sup>66</sup>. Isso possibilitava, por um lado, o acesso de um maior contingente de alunos aos cursos de graduação, mas garantia, por outro, o caráter elitista do ensino superior, através da pós-graduação, já que este nível de ensino estaria reservado aos "mais aptos". Entretanto, este não foi o principal motivo da criação dos cursos de pós-graduação em outras áreas do conhecimento, como também não o foi na Educação Física. A expansão dos cursos de pós-graduação e o apoio dado por parte do Governo a estas atividades estiveram sim, relacionados, principalmente, a interesses econômico-políticos, vinculados à expansão do capitalismo no Brasil. Esse processo, que tem raízes em períodos anteriores, foi acelerado, a partir de 1964, com o Regime Militar.

Os três primeiros mestrados em Educação Física no Brasil foram criados na Universidade de São Paulo (1977)<sup>67</sup>, na Universidade Federal de Santa Maria (1979) e na Universidade Federal do Rio de Janeiro (1980). Esses programas foram estruturados a partir de objetivos semelhantes àqueles expostos para a pós-graduação em geral. Seus objetivos gerais, estruturas curriculares dos três cursos não se diferenciavam substancialmente. Do mesmo modo, apesar de algumas particularidades, a análise das ementas das disciplinas e/ou programas propostos demonstrava uma similaridade entre os três cursos. (SILVA, 1997)

O corpo docente dos três mestrados (USP, UFSM e UFRJ), também, apresentava características semelhantes em relação à qualificação a nível de mestrado e doutorado. Grande parte foi titulada em instituições norte-americanas. Além disso, era uma prática comum, principalmente nos primeiros anos de funcionamento dos cursos, o engajamento de professores de diferentes unidades da instituição, ou mesmo de instituições diferentes, para suprir a falta de professores titulados.<sup>68</sup>

Do mesmo modo, as pesquisas desenvolvidas até o ano de 1987, sob a forma de dissertações, nos mestrados em Educação Física da USP, UFSM e

UFRJ, apresentaram características comuns, expressas nas concepções filosóficas e de ciência. A maior parte adotou pressupostos epistemológicos semelhantes, contidos nos critérios de cientificidade, nas relações estabelecidas entre sujeito e objeto, nas noções de causalidade e nas concepções de Homem, Educação, História e Educação Física. O entendimento dominante de ciência esteve claramente voltado para a vertente positivista, o que se explicitou nos conteúdos ministrados nas disciplinas e nas bibliografias indicadas, mas, principalmente, no tipo de pesquisa desenvolvida.<sup>69</sup>

Em linhas gerais, foi isso o que caracterizou o surgimento dos cursos de Pós-graduação, estrito-senso, em Educação Física no Brasil. O que marca os dez primeiros anos de seu funcionamento é o seu atrelamento à política nacional de pós-graduação.

Um terceiro momento da pós-graduação no Brasil pode ser situada a partir da elaboração do II PNPG, em 1982 até 1985. Se o que caracteriza o segundo momento é a expansão de cursos e o estabelecimento de normas e princípios para a pós-graduação brasileira, especialmente a estrito-senso, o terceiro busca a consolidação dos cursos existentes e elevação dos níveis de qualidade.

Apesar de o II PNPG reafirmar os princípios e objetivos do Parecer 977/65, do Relatório do GTRU e do I PNPG, há nele alguns aspectos que tentam superar os problemas já identificados com a desordenada expansão da pós-graduação estrito-senso, especialmente os mestrados<sup>70</sup>, nos anos 70.

Não estranha o fato de que a pós-graduação tenha sido, naquele momento, responsável pela maior parte da produção de pesquisas a nível nacional, visto que foi esse o setor da Educação que mais recebeu estímulos e apoio financeiro por parte do Governo. Do mesmo modo, como a obtenção dos títulos de mestre e doutor esteve, e está até hoje, condicionada à elaboração de dissertação ou tese, respectivamente, expandindo-se os cursos, aumentou sobremaneira o número de pesquisas produzidas. Entretanto, sem condições adequadas, a produção científica de qualidade ficou restrita a algumas áreas e, especialmente, a instituições onde as condições gerais eram mais propícias.

<sup>66</sup> No Brasil existiam, em 1969, 14 cursos de Educação Física e, em 1975, eles já eram 87. Cf. FENSTERSEIFER, Haimo. *"Sportlehrerausbildung in Brasilien"*, Oldenburg: Universidade de Oldenburg, 1986.

<sup>67</sup> O Mestrado em Educação Física da USP foi o primeiro da América Latina.

<sup>68</sup> Informações obtidas a partir da análise dos Projetos de Criação e/ou Credenciamento dos cursos.

<sup>69</sup> Cf. SILVA, R. V. S. e. *Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas*, 1990.

<sup>70</sup> Um maior crescimento nos cursos de doutorado dar-se-á em seqüência à expansão dos mestrados.

Essa situação pode ser melhor entendida se levarmos em consideração que o processo de expansão da pós-graduação estrito-senso não ocorreu de forma homogênea, nem em termos de regiões geográficas, nem em relação aos fatores materiais das instituições que passaram a implantar os programas. Do ponto de vista geográfico, a concentração regional foi, e continua sendo, marcante. A oferta de pós-graduação nas regiões menos desenvolvidas, especialmente o Norte e Nordeste, apresenta-se, até hoje, precária. Além disso, as diferentes condições materiais das instituições marcaram os diferentes níveis de excelência dos cursos e de suas produções científicas.

De fato, o aumento acelerado dos cursos de pós-graduação estrito-senso gerou uma série de problemas incompatíveis com o padrão de qualidade estabelecidos nos Planos Nacionais de Pós-Graduação. Já no período de vigência do II PNPG (1982-1985), e mesmo um pouco antes, foram realizadas algumas manifestações, na esfera da sociedade civil, especialmente no meio acadêmico, no sentido de chamar a atenção para algumas distorções identificadas no projeto governamental para a pós-graduação e para a pesquisa desenvolvida por seu intermédio.<sup>71</sup>

A rigor, porém, apenas no final dos anos 80 e início dos anos 90, quando já está em vigor o III PNPG, começam a se concretizar algumas mudanças referentes ao processo de reestruturação dos programas de pós-graduação.

O III Plano Nacional de Pós-graduação (III PNPG) foi aprovado em dezembro de 1986, no Governo Sarney, para o período de 1986-1989. Essa fase, que vai do período de aprovação do III PNPG até meados dos anos 90, pode ser caracterizada como o quarto momento da pós-graduação no Brasil.<sup>72</sup>

Note-se que esse período, se por um lado é marcado por uma maior abertura política, o que viabilizou possibilidades mais concretas de mudanças nos programas de pós-graduação (por ex.: maior flexibilidade em termos da estrutura dos programas; maior diversificação em relação às concepções

de pesquisa e pós-graduação; críticas mais consistentes e contundentes em relação à produção científica que se desenvolve por intermédio dos cursos, etc.), por outro, pode ser caracterizado como a fase da pior crise da Ciência e Tecnologia no País, o que afeta, direta e drasticamente, a pós-graduação e a produção científica.

O III Plano Nacional de Pós-Graduação reafirma a política de governos anteriores de formar cientistas em quantidade, qualidade e perfis adequados ao modelo de desenvolvimento do País. Ressalta, entretanto, que apesar da melhoria substancial na qualidade e na estrutura dos cursos de pós-graduação, com mais da metade dos programas atingindo um patamar de desempenho considerado bom ou excelente, o restante do sistema incluía programas de mestrado e doutorado com desempenho apenas regular ou mesmo insuficiente, o que demonstrava que a estrutura instalada no País, para a formação de docentes e pesquisadores, ainda necessitava de um considerável esforço de aperfeiçoamento e consolidação. (BRASIL, 1986, p.2)

Apesar do caráter aparentemente crítico do III PNPG, ao apresentar um balanço dos principais problemas enfrentados pela pós-graduação e reconhecer que as metas iniciais da política de expansão quantitativa dos cursos gerou problemas, não atingiu, adequadamente, os objetivos de qualificação do corpo docente das universidades e da formação de pesquisadores, em número e qualidade, capazes de atender aos anseios de desenvolvimento do País e, além disso, ao indicar várias alternativas para a superação desse quadro, na prática, pesquisa e pós-graduação, de forma específica, e ciência, tecnologia e educação, de modo geral, são tratados pelos Governos, no período de vigência desse Plano, com descaso e desrespeito, resultando em sucateamento e abandono.

Alguns dados divulgados pela imprensa, no período de vigência do III PNPG até os dias atuais, demonstram esta situação que pode ser considerada calamitosa e, ao mesmo tempo, muito preocupante e lesiva aos interesses do País, visto que, no mundo atual, o destino das nações e de suas populações está indissociavelmente ligado ao seu

<sup>71</sup> Ver a respeito: CUNHA, L. A. Os (Des) caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação. In: CAPES, SEMINÁRIO SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Brasília: 1979, p.3-24; CUNHA, L. A. A pós-graduação no Brasil: função técnica e função social. *R. Adm. Emp.*, Rio de Janeiro: v.14, n.5, p.66-70, 1974; DI DIO, R. A pesquisa educacional no Brasil. *R. Bras. Est. Pedag.* v.136, p.518-526, 1976; GOERGEN, P. L. Pesquisa em educação: sua função crítica. *R. Educ. Soc.* Campinas: v.9, p.65-96, 1981.

<sup>72</sup> Apesar do III PNPG cobrir o período de 1986 a 1989, até o momento, não foi publicado o IV PNPG.

nível de domínio de conhecimento, de educação de sua população e da qualificação de seus trabalhadores e, dentre eles, de seus cientistas. As mudanças ocorridas na economia mundial apontam, com bastante nitidez, para a necessidade de investimentos maciços em setores como educação, ciência e tecnologia. Os países que hoje garantem condições dignas de vida às suas populações são os que reconheceram a urgência e o imperativo de dar prioridade a estes setores.

A despeito, porém, do discurso governamental em prol da educação e do desenvolvimento da ciência e tecnologia, o Brasil aparece em último lugar na evolução de gastos com educação, entre os nove países em desenvolvimento mais populosos<sup>73</sup>. Além disto, foi o único país que registrou queda dos investimentos na área. O País gastou, em 1992, 18% menos com Educação do que em 1989, segundo dados do IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas).<sup>74</sup>

Os dados estatísticos sobre a Educação brasileira ocupam, no panorama mundial, uma posição vexatória que dispensa comentários. Apenas 39% da população completam o Primário. Várias fontes mostram que os dados do Brasil, referentes à Educação, são comparáveis apenas aos países da África, o continente menos desenvolvido do planeta, e com algumas regiões envolvidas em guerras civis.

Quando se compara o Brasil a outros países da América Latina, o quadro referente a educação permanece estarrecedor. Os dados indicam que no Uruguai, 94% da população terminam o primário; em Trinidad Tobago, 89%; na Venezuela, 86%; no México, 80%; no Paraguai, 70% e na Colômbia, 56%. No *ranking* dos países com maior número de analfabetos do mundo, o Brasil é o oitavo colocado com, oficialmente, 26 milhões de analfabetos. Além do que, 4 milhões de crianças de 7 a 14 anos estão fora da escola; 50% dos alunos, matriculados na primeira série do primeiro grau, não passam para a segunda e, de cada 100 crianças que iniciam a primeira série, apenas 18 chegam à oitava série. Os dados do IBGE indicam que 54% da população brasileira economicamente ativa, em 1988, possuíam entre zero e quatro anos de estudo<sup>75</sup>.

Em relação à ciência e à tecnologia, o Brasil enfrentou, já no Governo Sarney, uma crise sem precedentes que vem se agravando até os dias atuais. A situação tornou-se, porém, mais grave no Governo Collor, quando se deteriorou todo o sistema de ciência e tecnologia a nível nacional. No Governo Itamar Franco, também não ocorrem mudanças muito significativas, em relação à ciência e à tecnologia.

Denúncias feitas por cientistas, políticos e jornalistas, especialmente no período 1992-1993, dão uma idéia da preocupante situação da ciência e tecnologia nos últimos Governos. Manchetes como: "Trágica Ciência", "Brasil dá salto 'para trás' em tecnologia", "SBPC fecha reunião com críticas ao governo", "Crise no CNPq", "Burocracia emperra pagamento de bolsistas", "Alenta agonia da ciência no Brasil", "Governo abandona reunião da SBPC", "Cientistas cobram saída de Jaguaribe", "CNPq não sabe quando pagará 4.333 bolsas", "SBPC afirma que verba sai a conta-gotas", "Mal-estar na ciência", exemplificam o conteúdo da discussão estabelecida.

Outra importante iniciativa adotada pela SBPC foi divulgar alguns dos problemas enfrentados pela ciência no Brasil, através de propaganda veiculada pelas redes de televisão. Com o *slogan*, "Este País precisa mudar: precisa de ciência!", a SBPC procurou chamar a atenção para o baixo percentual de investimento no setor (0,7% do PIB, enquanto que, em países desenvolvidos, esse percentual chega a 3%); a distância entre os discursos dos governantes e as ações implementadas em favor da ciência e as consequências de um país que não valoriza a ciência: "ter o seu povo entregue à miséria e ao abandono".

A comunidade científica continuava denunciando, publicamente, durante a gestão de Itamar Franco, o desprezo do Governo para com o setor da ciência e tecnologia e as implicações sociais disso. ROMANO (1994, p.3), em artigo intitulado: "Os industriais da boçalidade", reforça a idéia de que atualmente, em plano mundial, desaparecem os povos sem técnicas avançadas e sem conhecimentos científicos. Critica o governo brasileiro por só se preocupar com o "aumento de impostos, desestímu-

<sup>73</sup> De acordo com declaração do diretor de Educação Básica da UNESCO, durante a Conferência Nacional de Educação Para Todos, realizada em Brasília, em 02/05/94.

<sup>74</sup> PINTO, P. S. Gasto com educação registra menor evolução no Brasil, afirma UNESCO. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 3 Set. 1994. Caderno 3, p.4.

<sup>75</sup> MERCADANTE, Aloísio. Educação: exigência da economia contemporânea. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 25 Ago. 1993. Caderno 1, p.3.

los às empresas, corte nas verbas para os setores básicos”. Conclui, enfático, que impedir a formação de técnicos e pesquisadores é crime contra o País e acusa os políticos brasileiros de produzirem ignorância em escala industrial.

Outros desdobramentos dessa situação, além das contestações e denúncias difundidas através da imprensa, foram os constantes protestos e greves, como forma de pressão para a solução dos problemas apontados, a curto e a médio prazos. Além dessas conseqüências, facilmente visíveis, há outras, menos aparentes, que comprometem sobremaneira, não apenas o presente, mas também esfacelam muitas perspectivas futuras.

Nesse contexto, entre 1988 e 1994, surgem mais quatro programas de mestrado na área: Unicamp, UFRGS, UFMG e UGF.<sup>76</sup> Nesse período, podem ser observadas algumas modificações em relação à pós-graduação estrito-senso em Educação Física/Esporte. Dentre elas podem ser citadas: a) a ampliação de áreas de concentração ou mudanças na denominação das já existentes, bem como a definição de um maior número de linhas de pesquisa, b) o surgimento de novos cursos de mestrado e c) a criação dos quatro primeiros programas de doutorado. Dois deles, em duas das instituições que já vinham desenvolvendo cursos de mestrado na área (USP e UFSM) e dois, em programas de pós-graduação mais recentes.

O quarto mestrado em Educação Física/Esportes foi criado na Unicamp. O projeto de implantação foi aprovado em setembro de 1986. Porém, as atividades foram efetivamente iniciadas apenas em março de 1988. Por sua vez, o curso de Mestrado da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS) surge com a denominação de Mestrado em Ciências do Movimento Humano. O curso foi criado em 1988, o primeiro processo de seleção ocorreu no primeiro semestre de 1989, e a primeira turma iniciou suas atividades no segundo semestre do mesmo ano. Por sua vez, o mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais teve o seu colegiado instalado em 1989, com uma área de concentração denominada Ciências do Esporte, sub-área em Treinamento Esportivo. A primeira turma iniciou suas atividades no segundo semestre desse ano.

Em relação aos objetivos desses cursos, não foram observadas diferenças fundamentais, nem entre eles, nem entre os demais cursos da área. Seguem, portanto, as orientações gerais elaboradas nos documentos oficiais para a pós-graduação, segundo os quais, os cursos devem visar a formação de pessoal especializado para o exercício do magistério superior e, ao mesmo tempo, a preparação do pesquisador.

No que se refere à distribuição das disciplinas na grade curricular, a estrutura organizacional dos mestrados da Unicamp e da UFMG segue o modelo convencional da pós-graduação e está dividida em duas áreas: de concentração e de domínio conexo. O mestrado da UFRGS distribui as disciplinas nos, assim chamados, “núcleos progressivos do saber”: Fundamental, Comum e Específico.

Observa-se que os mestrados da Unicamp e da UFRGS apresentam, desde o momento em que foram criados, preocupação com uma maior diversificação quanto às áreas de concentração oferecidas. No caso da Unicamp, o curso iniciou suas atividades com quatro áreas: Estudos do Lazer, Educação Motora, Ciências do Esporte e Atividade Física e Adaptação. O mesmo ocorreu na UFRGS, cujo mestrado, também, foi iniciado com quatro áreas de concentração: Desenvolvimento Humano e Educação Física, Exercício e Saúde, Movimento Humano e Educação e Ensino e Educação Física. Além de um maior oferecimento de áreas, verifica-se que algumas delas estão voltadas para assuntos que, ainda, não haviam sido priorizados nos demais cursos de mestrado, como, por exemplo, os estudos do lazer e da atividade física adaptada à pessoa portadora de deficiência.

O mesmo fato não é observado no mestrado da UFMG. Criado com uma única área de concentração, denominada Ciências do Esporte e uma sub-área em Treinamento Esportivo, este curso não apenas limita a alternativa do mestrando a uma só perspectiva de formação como, também, reforça um traço característico nos primeiros mestrados da área: a ênfase em aspectos voltados para o esporte e para o treinamento.

A observação atenta do elenco de disciplinas oferecidas pelos novos mestrados permite concluir que se segue o padrão já existente nos cursos mais

<sup>76</sup> Os estudos que desenvolvi estão restritos aos mestrados que se desenvolvem em instituições públicas. Por este motivo não abordo questões referentes ao mestrado em Educação Física da Universidade Gama Filho.



antigos. De fato, existe muita similaridade entre a grade curricular desses novos cursos e aquelas propostas pelos três primeiros mestrados. Apesar das denominações não serem exatamente as mesmas, a leitura das ementas e/ou programas destas disciplinas indica que se tratam de propostas semelhantes. (SILVA, 1997)

Todavia, é importante destacar que, no caso dos mestrados da Unicamp e UFRGS, além dessas disciplinas mais comuns aos cursos da área, outras, com características mais diversificadas, também foram oferecidas.<sup>77</sup>

A análise desses e de outros aspectos leva à reflexão sobre, até que ponto são novos, os novos mestrados da área de Educação Física/Espportes? De fato, estes surgiram mais recentemente e em um momento político mais favorável à elaboração de propostas de pós-graduação mais flexíveis, visto que são criados no final dos anos 80. Além disso, como procurei demonstrar, apresentam algumas características mais diversificadas do que aquelas verificadas nos modelos mais convencionais. Contudo, ainda estão presentes nestes cursos, de forma muito marcante, aspectos já criticados nos cursos criados no final dos anos 60 e durante os anos 70.

A exposição destas características gerais dos mestrados na área de Educação Física/Espportes permite identificar algumas questões e problemas comuns aos seis cursos analisados. Tanto as características, quanto as dificuldades enfrentadas por cada curso se manifestam em suas produções científicas, especialmente nas dissertações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### **A contribuição das pesquisas desenvolvidas sob a forma de dissertações, nos Mestrados em Educação Física para as Ciências do Esporte no Brasil**

A pesquisa desenvolvida nos cursos de mestrado e doutorado, na forma de dissertações ou teses, reveste-se de singular importância. Mesmo além das propostas dos textos oficiais, a pesquisa desenvolvida nos programas de pós-graduação es-

trito-senso no País deve ser vista com atenção especial. Primeiro, pela contribuição que pode trazer para a superação de inúmeros problemas que enfrentamos na realidade, especialmente no campo da Educação e Educação Física. Segundo, e na mesma direção, se a pesquisa é importante para auxiliar o homem a superar os problemas que encontra, é preciso que se analise a própria pesquisa, que se investigue os caminhos que são adotados para o seu desenvolvimento, que se identifiquem os interesses e determinantes sócio-econômico-políticos que a norteiam e, ainda, que se explicitem as suas principais tendências numa esfera específica do conhecimento. Isto para que, não apenas os problemas identificados pelo homem na realidade sejam superados, mas também para que possam ser superados os problemas percebidos no próprio ato de investigar.

A tendência da produção das pesquisas dos mestrados, até 1987, pode ser explicada, portanto, no contexto sócio-econômico-político brasileiro, que gerou, após 1964, mudanças em várias esferas sociais, dentre elas, nas políticas nacionais para a pós-graduação. Fatores como a organização dos cursos, segundo os princípios norteadores da pós-graduação nacional, inspirados no modelo americano de pós-graduação e impostos através da política de reestruturação do sistema educacional, vinculados à proposta conservadora da Reforma Universitária; a formação de grande parte do corpo docente dos cursos nos Estados Unidos; e a veiculação de conteúdos no interior dos mestrados, orientados por bibliografias americanas, como resultado da importação cultural, científica e tecnológica que dominou excessivamente o setor educacional, contribuíram para a consolidação das tendências das pesquisas.

Essa direção, adotada pelas dissertações nos moldes empírico-analíticos, foi marcada pelas determinações históricas do período e, ao mesmo tempo, determinou, nesse contexto, um modo de pesquisar que escamoteou a possibilidade de crítica, abstraiu o processo de conhecimento da dinâmica social e parcializou, quantificando e descontextualizando, a investigação da realidade. A análise da produção científica dos mestrados em Educação Física da USP, UFSM e UFRJ, até 1987, revelam problemas dessa natureza.

<sup>77</sup> No caso da Unicamp, destacam-se: Estudos Dirigidos em Teoria da Educação Física, História da Educação Física no Brasil, Epistemologia da Motricidade Humana. Na UFRGS, destacam-se: Teoria da Educação Física, Conhecimento, Saúde e Educação e História dos Esportes.

Entre 1988 e 1994, a abordagem empírico-analítica ainda foi dominante nesses três cursos, atingindo índices muito altos: 87,50% da amostra da UFRJ, 76,20% da USP e 52,94% da UFSM. Apesar disso, identificou-se a existência de outras abordagens, não encontradas na produção científica desses cursos, até 1987. Na UFSM, por exemplo, 29,41% das dissertações analisadas apresentaram abordagem fenomenológico-hermenêutica, e 17,65% adotaram a abordagem crítico-dialética. Em relação à USP, 23,81% das dissertações estudadas foram desenvolvidas na abordagem fenomenológico-hermenêutica. Porém, não foram encontradas pesquisas crítico-dialéticas, nesse mestrado. Quanto à UFRJ, apenas 6,25% da amostra adotaram a abordagem fenomenológico-hermenêutica, e outros 6,25% desenvolveram pesquisas crítico-dialéticas.

Esses dados demonstram que ocorre pouca modificação no perfil epistemológico da produção científica dos três primeiros mestrados em Educação Física. Permite, também, visualizar que, apesar de possuir mais da metade de sua produção desenvolvida na abordagem empírico-analítica, o mestrado da UFSM dá indícios de maior abrangência para a construção de opções teórico-metodológicas alicerçadas em outros referenciais. Isso, quando comparado aos mestrados da USP e UFRJ.

Já a produção científica dos mestrados da Unicamp, UFRGS e UFMG, até o final de 1994, demonstra, por um lado, essa tendência à mudança de paradigmas, o que, entretanto, não se manifesta de forma homogênea nos três cursos e, por outro lado, a manutenção de concepções e modelos de pesquisa hegemônicos nesse setor. Os dados percentuais apresentados a seguir, exemplificam esse fato.

As pesquisas empírico-analíticas, também, foram predominantes nesses três cursos. Destes, o que apresentou o maior índice foi a UFMG (75%), seguido da UFRGS (50%) e Unicamp (40%). Porém, esses mesmos cursos apresentam 25% de suas dissertações desenvolvidas na abordagem fenomenológico-hermenêutica. Além do que, na Unicamp, registrou-se o maior percentual de pesquisas crítico-dialéticas (33,33%). Na amostra da UFRGS, o índice foi de 17,65%. Porém, nas dissertações da UFMG, não foram encontradas pesquisas com essa abordagem.

Os resultados obtidos neste estudo e as informações sistematizadas ao longo de seu desenvolvimento demonstram que, se é possível olhar com otimismo para a questão da pós-graduação em Educação Física no Brasil e para a contribuição dada às Ciências do Esporte pela sua produção científica, é, entretanto, necessário cautela.

O otimismo pode advir de uma análise quantitativa, que revela dados positivos, tanto em relação ao crescimento do número de cursos de mestrado, quanto à criação de cursos de doutorado e, ainda, quanto ao incremento da produção científica desenvolvida no interior dos programas. Para uma área com tradição histórica dirigida para o "fazer corporal", para a prática, a força muscular e o desempenho atlético, estes dados são, com certeza, relevantes, por construírem concepções diferentes das que foram estabelecidas, diminuindo, assim, o fosso existente entre o pensar e o agir, o saber prático e o saber intelectual, ou de modo mais abrangente, entre a prática e a teoria.

Do mesmo modo, constitui fator favorável verificar que, numa área do conhecimento construída historicamente por influências militaristas, biologicistas e mecanicistas, marcada de forma contundente pelo positivismo e atrelada a mecanismos e modelos autoritários, ganham espaço perspectivas mais críticas de desenvolvimento da produção científica.

A cautela e a preocupação, porém, relacionam-se, em primeiro lugar, a uma reflexão, ainda, pautada em parâmetros quantitativos, quando se observa que é ínfima a participação das pesquisas crítico-dialéticas no quadro geral da produção científica dos mestrados. Pode-se dizer que, se é verdadeiro afirmar que há uma perspectiva de reorientação do perfil epistemológico-metodológico da produção de pesquisas na pós-graduação estrito-senso, é também verdadeiro que essas modificações se dão a passos muito lentos.

Em segundo lugar, para compreender com maior profundidade a produção científica dos cursos, não se pode perder de vista o momento histórico no qual se desenvolve essa atividade social. Neste aspecto, mais uma vez, observa-se que as influências do passado estão mais próximas daquilo que se produz no interior dos cursos, do que as determinações do presente e as perspectivas futuras.

Os inúmeros acontecimentos ocorridos no panorama nacional, no período de 1988 a 1994,

alguns deles descritos neste texto, não abalam, de forma expressiva, a produção científica desenvolvida no interior dos mestrados.

A tendência da abordagem empírico-analítica, dominante em todos os cursos analisados, demonstra o quanto concepções e princípios conservadores continuam se mantendo e seguem orientando os rumos da pós-graduação nessa área.

De fato, a pesquisa desenvolvida no espaço da pós-graduação brasileira pode ter um valor essencial para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. Entretanto, é necessário que se explicitem suas limitações e potencialidades, para que possam ser definidos, com maior clareza a unidade entre sua relevância científica e sua contribuição social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAPIRACA, J.O. *A USAID e a educação brasileira*. São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1982.
- BRACHT, V. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. *R. Bras. Ciênc. Esp.* v.7, n.2, jan., 1986.
- BRANDÃO, M. A. R. *R. Ciênc. Cult.* v.29, n.4, p.392, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: 1961.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Secretaria do Ensino Superior. *Parecer 977/65*. Brasília: 1965.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Relatório do grupo de trabalho sobre reforma universitária* (GTRU). Brasília: 1968.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Pós-Graduação. *Plano Nacional de pós-graduação*. Brasília: Departamento de Divulgação, 1975.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Educação Física e Desportos. *Relatório do grupo de consultoria externa*. Brasília: 1975.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Educação Física e Desportos. Grupo de Consultoria Externa. *Modelo de pós-graduação em Educação Física e estratégia para implantação*. Brasília: 1975.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *II Plano Nacional de Pós-Graduação: 1982-1985*. Brasília: 1982.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *III Plano Nacional de Pós-Graduação: 1986-1989*. Brasília: 1986.
- CARMO, A. A. *Educação Física: competência técnica e consciência política*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1985.
- CUNHA, L. A. Os (Des)caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação. In: *CAPES, SEMINÁRIO SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO*. Brasília: 1979, p.3-24.
- \_\_\_\_\_. A pós-graduação no Brasil: função técnica e função social. *R. Adm. Emp.*, Rio de Janeiro: v.14, n.5, p.66-70, 1974.
- DI DIO, R. A pesquisa educacional no Brasil. *R. Bras. Est. Pedag.* v.136, p.518-526, 1976.
- FENSTERSEIFER, H. *Sportlehrerausbildung in Brasilien*. Oldenburg: Universidade de Oldenburg, 1986. (Tese de doutorado).
- GHIRALDELLI JÚNIOR., P. *Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física*. São Paulo : Loyola, 1988.
- GOERGEN, P. L. Pesquisa em educação: sua função crítica. *R. Educ. Soc.* Campinas: v.9, p. 65-96, 1981.
- ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis : Vozes, 1978.
- ROMANO, R. Os industriais da bossalidade. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 22 Fev.1994. Caderno 1, p.3.
- SAVIANI, D. *Política e educação no Brasil*. São Paulo : Cortez/ Autores Associados, 1987.
- SILVA, R. V. S. *Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1990. (Dissertação, Mestrado).
- \_\_\_\_\_. *Pesquisa em Educação Física: determinações históricas e implicações epistemológicas*. Campinas : Universidade Estadual de Campinas, 1997. (Tese, Doutorado)
- SOARES, C. L. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. Campinas : Cortez, 1994.
- VIEIRA, E. *Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel*. São Paulo : Cortez, 1987.