

PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA
determinações históricas e implicações epistemológicas.

ROSSANA VALÉRIA DE SOUZA E SILVA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Campinas

1997

930 8529

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	T/UNICAMP
	Sc 381p
V.	1
TÍTULO BC/	31192
PROC.	28497
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	25/07/97
N.º CPD	

CM-00099300-8

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

Si38p

Silva, Rossana Valéria de Souza e
Pesquisa em Educação Física : determinações históricas e
implicações epistemológicas / Rossana Valéria de Souza e
Silva. -- Campinas, SP : [s.n.], 1997.

Orientador : Pedro Laudinor Goergen.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Epistemologia. 2. Pesquisa educacional. 3. Pós -
Graduação. 4. Educação Física - Pesquisa. I.
Goergen, Pedro Laudinor. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Tese apresentada como exigência parcial para a obtenção do Título de DOUTORA em EDUCAÇÃO, na Área de Concentração: História e Filosofia da Educação, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Pedro L. Goergen.

ROSSANA VALÉRIA DE SOUZA E SILVA

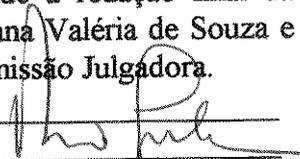
PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

determinações históricas e implicações epistemológicas.

Este exemplar corresponde à redação final da
Tese defendida por Rossana Valéria de Souza e
Silva e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 25.04.1997

Assinatura:



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Comissão Julgadora:

Oru Noronha
The Fish

Aluno a seguir
futuro

Worries

Aos meus pais, Edson (*in memoriam*) e Terezinha
Pelo carinho e apoio incondicionais
Aos meus irmãos, Brivaldo, Paulinho, Roberta, Patrícia e Tibério
Pela amizade e incentivo constantes

Ao meu companheiro, Apolônio
Pela compreensão, paciência e afeto
À minha filha Jéssica
Pelo seu sorriso... por sua feliz existência em nossas vidas.

AGRADECIMENTOS

Dirijo-me com profunda gratidão e reconhecimento à todas as pessoas e instituições que colaboraram para a realização deste estudo. Agradeço, portanto:

Ao Prof. Dr. Pedro L. Goergen pela orientação segura e competente e, principalmente, pela confiança depositada em meu trabalho. Seu estímulo constante e testemunho de seriedade e compreensão, permitiram a concretizaram deste estudo.

Aos Professores Dr. Sílvio Ancízar Sanchez Gamboa e Dra. Olinda Maria Noronha pelas relevantes contribuições apresentadas na ocasião do exame de qualificação.

À diretoria da Faculdade de Educação da Unicamp e à coordenação da pós-graduação, aos seus professores, e funcionários.

Aos Coordenadores, Professores, Bibliotecários e Secretários dos cursos de mestrado em Educação Física da USP, UFSM, UFRJ, Unicamp, UFRGS e UFMG.

Ao Departamento de Educação Física e Esportes da Universidade Federal de Uberlândia.

À Diretoria do Sistema de Bibliotecas da UFU, especialmente a Elza Maria P. F. Cosenza e a Elaine M. P. Pringolato, por terem possibilitado o acesso às dissertações analisadas neste estudo.

A Delminda, secretária de pós-graduação da UFU, pelo incomensurável auxílio no estabelecimento dos contatos com as secretarias e bibliotecas dos cursos de pós-graduação.

Aos amigos próximos e distantes, por compartilharem, de formas distintas, a realização deste estudo: Celi Taffarel, Regina Cestari Oliveira, Yara M. Carvalho e, em especial, a Estela Rodrigues de Sousa, pelo inestimável exemplo de amizade e companheirismo.

Finalmente, à CAPES e ao CNPq, pelo apoio financeiro.

SUMÁRIO

Resumo.....	x
Lista de Quadros.....	viii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I	
1. Pós-graduação estrito-senso no Brasil: elementos para a compreensão do processo de criação e expansão dos cursos.....	19
2. Mestrados em Educação Física / Esportes.....	67
2.1. Os três primeiros cursos: USP, UFSM e UFRJ.....	67
2.2. Novos mestrados na área: Unicamp, UFRGS e UFMG.....	91
CAPÍTULO II	
1. Epistemologia: origens, significado e perspectiva de análise.....	107
2. Epistemologia e dialética: possibilidade de crítica à produção científica contemporânea.....	121
3. A unidade entre o todo e as partes, o lógico e o histórico no estudo do objeto.....	129
CAPÍTULO III	
1. Análise das dissertações produzidas em Educação Física e Esportes (1988-1994)	135
1.1. Abordagem empírico-analítica.....	139
1.2. Abordagem fenomenológico-hermenêutica.....	162
1.3. Abordagem crítico-dialética.....	192
CAPÍTULO IV	
1. Sínteses e considerações finais.....	210
1.1. Abordagens empírico-analíticas, fenomenológico-hermenêuticas e crítico-dialéticas: síntese dos resultados.....	211
1.2. As articulações entre o lógico e o histórico: tendências das pesquisas e determinações históricas.....	237
BIBLIOGRAFIA.....	252
ANEXOS.....	262
Anexo 1.....	263
Anexo 2.....	278

LISTA DE QUADROS

Página

Quadro 01.	
Caracterização dos cursos estrito e lato-senso	26
Quadro 02.	
Capacitação de pessoal em nível de pós-graduação, estrito-senso, em 1982, por região geográfica	44
Quadro 03.	
Cursos de pós-graduação, estrito-senso, por região geográfica, em 1993 ...	44
Quadro 04.	
Aspectos comparativos do sistema de pós-graduação - 1975/1985	51
Quadro 05.	
Disciplinas oferecidas no Mestrado em Educação Física da USP no ano de sua criação	75
Quadro 06.	
Disciplinas inicialmente oferecidas no Mestrado em Educação Física da UFSM	75
Quadro 07.	
Disciplinas inicialmente oferecidas no Mestrado em Educação Física da UFRJ.....	77
Quadro 08.	
Número de professores “ativos” no programa de pós-graduação, estrito-senso, em Educação Física da USP entre 1988-1994	79
Quadro 09.	
Novas disciplinas vinculadas ao departamento de biodinâmica do Mestrado em Educação Física da USP	80

Quadro 10.	
Novas disciplinas vinculadas ao departamento de pedagogia do Mestrado em Educação Física da USP	80
Quadro 11.	
Novas disciplinas vinculadas ao departamento de esporte do Mestrado em Educação Física da USP	81
Quadro 12.	
Disciplinas desativadas no Mestrado em Educação Física da USP	81
Quadro 13.	
Disciplinas oferecidas pelo mestrado da UFSM em 1994	83
Quadro 14.	
Disciplinas propostas pelo Mestrado em Ciência do Movimento da UFRGS no ano de sua criação	100
Quadro 15.	
Disciplinas oferecidas pelo mestrado da UFRGS em 1994	100
Quadro 16.	
Disciplinas inicialmente oferecidas pelo mestrado da UFMG	103
Quadro 17.	
Número de dissertações defendidas (1988-1994) e distribuição das abordagens utilizadas nas pesquisas, por instituição	211

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar, a partir das abordagens metodológicas, as implicações epistemológicas das dissertações, desenvolvidas nos cursos de Mestrado em Educação Física e Esportes da USP, UFSM, UFRJ, Unicamp, UFRGS e UFMG, durante o período de 1988 a 1994, levando em consideração suas inter-relações com os determinantes sócio-econômico-políticos. Foram adotadas como categorias metodológicas centrais, a unidade entre o todo e as partes, e, principalmente, entre o lógico e o histórico. Partindo da análise das estruturas internas das abordagens metodológicas identificadas nos textos das dissertações: empírico-analítica (66, 22%), fenomenológico-hermenêutica (21,62%) e crítico-dialética (12,16%), a análise lógico-gnisiológica buscou-se indicar os principais elementos contidos nos níveis técnico, teórico e epistemológico, bem como os pressupostos gnosiológicos e ontológicos, explícitos ou implícitos nas pesquisas. Na perspectiva histórica, procurou-se demonstrar os nexos estabelecidos entre as determinações sócio-econômico-políticas e a produção científica dos mestrados. Concluiu-se que, a vertente empírico-analítica ainda é dominante na produção científica dos mestrados da área de Educação Física e Esportes, tanto nos mais antigos quanto nos mais recentes. Entretanto, embora ainda tênue, existe uma tendência de reorientação epistemológico-metodológica na produção científica da área.

INTRODUÇÃO

Há algum tempo, venho dedicando minha atenção às questões relacionadas à produção científica da área de Educação Física e Esportes. Durante o curso de Mestrado na Universidade Federal de Santa Maria/RS, desenvolvi estudo sobre as implicações epistemológicas das dissertações produzidas, até o ano de 1987, pelos três primeiros programas de mestrado criados, nessa área, na USP, UFSM e UFRJ. (SILVA, 1990)

Identifiquei naquela ocasião alguns aspectos relacionados a essa produção científica, quais sejam: a utilização de um único tipo de abordagem metodológica, a empírico-analítica; a fundamentação das pesquisas em pressupostos epistemológicos comuns, contidos nos critérios de cientificidade, nas formas como se relacionavam o sujeito e o objeto, nas noções de causalidade, de Ciência, e nas concepções de Homem, História, Educação, Educação Física/Esportes e Movimento.

O entendimento de Ciência, dominante nas dissertações investigadas, esteve atrelado aos princípios da quantificação e matematização dos fenômenos, da análise e descrição segundo parâmetros estatísticos, da descontextualização, da a-historicidade do objeto, da alusão à “imparcialidade” e “neutralidade” do pesquisador, entre outros aspectos que indicavam uma concepção de Ciência alicerçada em pressupostos positivistas.

Dentre outros pontos analisados, foi possível destacar que o paradigma predominante que orientou a produção das dissertações, até o período estudado, foi o empírico-analítico. Nessa perspectiva, o homem foi entendido como máquina controlada por cadeias de causa e efeito, como indivíduo isolado, ser biológico que possui caracteres que podem variar de acordo com o sexo, idade ou raça; como portador de habilidades

passíveis de serem medidas, quantificadas e classificadas numericamente, tais como força, velocidade, resistência, flexibilidade e outras; como um ser que deve ser classificado, segundo suas características morfológicas, funcionais e intelectuais. (SILVA, 1990)

A concepção dominante de Educação Física naquelas dissertações, por sua vez, esteve fundada em bases biologicistas e orientada, conseqüentemente, em critérios antropométricos e fisiológicos. Desse modo, esteve reduzida aos efeitos anátomo-fisiológicos que a atividade física provoca no indivíduo, associada ao rendimento e ao desporto, especialmente o de alto nível. A própria concepção de Esportes esteve fortemente associado ao alto rendimento, à primazia da técnica, à análise biomecânica do movimento e à manutenção da saúde, pela melhoria da aptidão física. (SILVA, 1990)

Com base nas constatações feitas, sugeri a ampliação e diversificação da formação do pesquisador nessa área, especialmente no tocante aos assuntos relacionados aos fundamentos teórico-filosóficos e epistemológicos da pesquisa científica.

Até o período de conclusão da pesquisa mencionada acima, final dos anos 80 e início dos anos 90, eram bastante escassos os estudos, sobre a produção científica na área de Educação Física e Esportes, no Brasil. Apesar de terem sido dados alguns passos no sentido de sistematizar informações dessa natureza¹, praticamente inexistiam estudos que

¹ Como exemplo podem ser citados os estudos de: FARIA JÚNIOR, A. G. de. Pesquisa em Educação Física, R. bras. Educ. Fis. Desp. Brasília: v.3, n.9, p.27-34, 1980; BRASIL. Secretaria de Planejamento. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Avaliação e perspectivas-1982, Brasília: v.6, p.84-96, 1983; BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Física e Desportos. Quem é quem na pesquisa em Educação Física e desportos, Brasília, 1983; BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Física e Desportos. Resumos de pesquisa em Educação Física e desportos. Brasília: 1983; BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. A pós-graduação em Educação Física no Brasil, Brasília: 1985; CANTARINO FILHO, M. R. A. Teses brasileiras em Educação Física, Brasília: UNB/Biblioteca Central, 1986 (mimeo); CANFIELD, J.T. Tendências das pesquisas nos mestrados em Educação Física no Brasil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 4, 1985, Santa Maria. Anais do IV seminário de pesquisa em Educação Física. Santa Maria: 1985.

priorizassem a reflexão crítica, teórico-filosófica e epistemológica, acerca da pesquisa nessa área. Mesmo assim, alguns pesquisadores já chamavam a atenção para esta necessidade.

CARMO (1984, p.10-12), por exemplo, questionou a ênfase dada à quantificação, ao discurso da neutralidade científica e ao rigor metodológico em detrimento do compromisso social do conhecimento produzido. Do mesmo modo, FARIA JÚNIOR (1987) analisou as tendências da pesquisa em Educação Física no Brasil entre 1975 e 1984 e as comparou às da Inglaterra e do País de Gales. Este autor constatou que 36% da produção científica em Educação Física estavam ligados ao enfoque biológico, com ênfase em biometria; 27,8% ao enfoque técnico, com ênfase no treinamento desportivo; 23,1% ao enfoque pedagógico, com ênfase em ensino; 5,3% ao enfoque sócio-antropológico e 1,6% ao enfoque filosófico. Os resultados desse estudo mostraram que as preocupações dos pesquisadores com assuntos de ordem filosófica/sócio-antropológica apenas se materializaram em 6,46 % dos trabalhos. Entretanto, aquelas relacionadas aos aspectos biológico-técnicos somaram 64,54% da produção.²

Na mesma perspectiva, GAYA (1987) desenvolveu estudo com o objetivo de fazer uma avaliação do conhecimento que estava sendo produzido na área, sua aplicabilidade, metodologia e compromisso social, caracterizando a ocorrência relativa dos planejamentos adotados nas pesquisas, as técnicas estatísticas predominantes e as temáticas mais frequentemente investigadas.

Apesar da contribuição dada por esses estudos, foi apenas a partir do início dos anos 90 que o incremento da análise crítica da produção científica na área apontou para

² A amostra analisada pelo autor incluiu dissertações, relatos de pesquisa publicados em revistas especializadas e comunicações de resultados de pesquisas em congressos e simpósios.

mudanças mais sensíveis. A partir desse período, é possível observar, várias iniciativas que demonstram preocupações mais evidentes com essa questão. Algumas realizações ocorridas no panorama da Educação Física e Esportes no Brasil servem como exemplos para ilustrar esta situação.

Em 1991, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - CBCE, definiu para o VII CONBRACE - Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte³ a temática: "Produção e veiculação do conhecimento na Educação Física, Esporte e Lazer no Brasil: análise crítica e perspectivas".

O Editorial dos Anais do VII CONBRACE chama a atenção para a decisiva influência da avaliação crítica e sistemática da produção e veiculação do conhecimento como alternativa para o avanço qualitativo da área e conclama a comunidade acadêmica em geral para uma avaliação crítica e radical da produção e veiculação do conhecimento na Educação Física, Esporte e Lazer no Brasil.⁴

No mesmo ano foi publicado, pela Sociedade Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Física - SBDEF, o livro: "Pesquisa e produção do conhecimento em Educação Física" no qual são discutidos alguns temas relacionados a esta produção científica, tais como: enfoques e paradigmas da pesquisa em Educação Física, compromisso da pesquisa em Educação Física no Brasil com a evolução, influência do positivismo e do humanismo e a passagem da fragmentação à visão holística na investigação sobre o esporte.

³ O VII CONBRACE foi realizado em Uberlândia/MG.

⁴ REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. Uberlândia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, v.13, n.1991.

Em 1993, a temática do VIII CONBRACE: “Que Ciência é essa? Memória e tendências”, também prioriza discussões dessa natureza e marca, uma vez mais, a intenção de pesquisadores da área de refletir criticamente a respeito do conhecimento produzido.⁵

Na mesma perspectiva, alguns periódicos deram destaque a esse tema. A Revista *Motrivivência*, publicada pela Universidade Federal de Santa Catarina, dedicou um dos seus números à temática da pesquisa em Educação Física e Esportes. Contando com a colaboração de autores de outras áreas como Sociologia, Filosofia, Antropologia e Pedagogia, a Revista procurou contribuir para o debate epistemológico da Metodologia da Pesquisa em Educação Física, através de contribuições teórico-críticas oriundas da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.⁶

Alguns dos autores já citados anteriormente, que nos anos 80 colaboraram com a discussão a respeito do redirecionamento da produção científica na área, continuaram suas investigações nos anos 90, buscando um maior aprofundamento nos assuntos afetos a essa problemática.

⁵ O VIII CONBRACE foi realizado em Belém/PA. Nesse Evento Valter Bracht avalia os interesses norteadores do conhecimento e ressalta que “ (...) no caso dos estudos enfocando o esporte no Brasil, o interesse norteador é basicamente o interesse técnico - o que explica a predominante adoção da matriz empírico-analítica (...)”. BRACHT, V. Educação Física / Ciências do esporte: que Ciência é essa? In: *Rev. Bras. Ciênc. Esp.* v.14, n.3, maio/93.

⁶ Além da sessão de pontos de vista intitulada: “Pesquisa em Educação Física: para que e para quem”, foram elaborados os seguintes artigos: JESUS, A. T. A volta do mito Prometeu; DEMO, P. Universidade e pesquisa: agonia de um antimodelo; SANCHEZ GAMBOA, S. A. Pesquisa em Educação Física as inter-relações necessárias; BRUHNS, H.T. Metodologia da pesquisa na área de estudos do lazer: análise de um conteúdo programático. *Rev. Motrivivência*, Florianópolis, ano V, n.5,6,7, dez./1994.

A *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.14, n.3. maio/1993, também traz vários artigos de autores que discutiram assuntos relacionados com essa questão. Como exemplo podem ser citados: BRACHT. *Op. cit.*, 1993; CASTELLANI FILHO, L. Educação Física/ Ciências do esporte no Brasil hoje: pelos meandros da Educação Física; SOUZA, A. M. de. A Ciência e a técnica nas sociedades industriais modernas: uma reflexão sobre a Educação Física; OLIVEIRA, V. M. As pedagogias do consenso e do conflito: a produção teórica da Educação Física brasileira nos anos 80.

Foi esta a postura de GAYA (1994) que em sua tese de doutoramento, seguiu investigando a produção científica em Educação Física e Esportes. A pesquisa que desenvolveu teve como objetivo traçar um perfil da produção científica no espaço de expressão portuguesa, analisar as concepções epistemológicas, metodológicas e a efetividade do conhecimento produzido em função de suas relações com as práticas desportivas.

É necessário ressaltar que o incremento das preocupações dos pesquisadores com questões de cunho teórico-filosófico está relacionado com o processo de mudanças pelo qual passa a Educação Física a partir dos anos 80. Mudanças que se expressam não apenas na prática pedagógica desenvolvida na área, mas também nos pressupostos teóricos que passam a orientá-la, produzidos e dialeticamente responsáveis pela superação das antigas práticas. (OLIVEIRA, 1993)

Decerto, os anos 80 significaram uma fase de turbulência na esfera da Educação Física e Esportes brasileiros. Foram marcados por reflexões críticas, desenvolvidas por profissionais de várias partes do País que passaram a questionar verdades estabelecidas e a denunciar práticas e procedimentos que haviam se enraizado na cultura corporal e esportiva, ou seja, no que se estabelecera enquanto Educação Física e Esportes. A partir desse período começaram a ser explicitados, principalmente, os pressupostos teórico-filosóficos e a embrição política que sustentaram as concepções de Educação Física até então dominantes. Tais críticas e denúncias pouco a pouco se consolidaram em novas propostas e procuram apontar caminhos de superação para os problemas identificados.

É evidente que essas mudanças não se restringiram à área da Educação Física e Esportes. Além disso, todas elas estão intimamente ligadas às alterações sócio-políticas que se manifestaram na sociedade brasileira nos anos 80.⁷

Um importante aspecto a ser destacado e que deu valiosa contribuição ao estudo da produção científica na esfera da Educação Física e Esportes no Brasil, no final dos anos 80 e início dos anos 90, foram as teses e dissertações desenvolvidas por profissionais de Educação Física que realizaram seus estudos em programas de pós-graduação de outras áreas do conhecimento, particularmente na Educação. Sua relevância decorre do fato de terem colocado em cheque princípios e pressupostos teórico-filosóficos que durante muitos anos foram hegemônicos na literatura da área e nas diversas formas de expressão de seu fazer pedagógico.

Foi o que fez CASTELLANI FILHO (1988) ao questionar a história não registrada e os vieses do registro historiográfico, hegemônico, da Educação Física no Brasil. Em sua dissertação de mestrado, realizado na Faculdade de Educação da PUC/SP, este autor explicita o que até então havia ficado oculto sobre essa história e denuncia suas implicações sócio-econômico-políticas. Com isso, imprime uma nova diretriz na compreensão das bases que alicerçaram a Educação Física em nível nacional.

⁷ É sabido que o Movimento de 64 impôs a todos os setores da sociedade brasileira, através dos diversos mecanismos de censura e repressão, a postura do silêncio e da não-contestação. Inviabilizou, portanto, o debate político-ideológico, e, no âmbito da Educação em especial, fez predominar as políticas conservadoras. Apenas a partir de 1977, e mais marcadamente nos anos 80, é possível observar que o pensamento pedagógico de esquerda ganhou força no Brasil. A denominada abertura política possibilitou dentre outras coisas, a tradução e edição de obras até então censuradas. A respeito desse tema podem ser consultados, por exemplo: SAVIANI, D. *Política e educação no Brasil*, 1987; GADOTTI, M. *Pensamento pedagógico brasileiro*, 1987; FAZENDA, I. *Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio*, 1988.

Importante contribuição também foi dada por SOARES (1990) que priorizou a análise de questões de natureza semelhante nos seus estudos de mestrado realizados no mesmo Programa de pós-graduação da PUC/SP. Esta autora analisa as bases políticas, econômicas e sociais da Educação Física, resgatando as relações que se estabelecem entre a Ciência no século XIX e o papel da Educação Física na construção do homem novo. Investiga as raízes européias da Educação Física no Brasil e as concepções de corpo subjacentes às tendências dominantes da Educação Física ao longo de sua história. Explicita desse modo, as implicações históricas da constituição dos conceitos, princípios, práticas e valores dominantes que impregnaram o fazer pedagógico e a própria produção do conhecimento na área.

Por sua vez CARMO (1989), ao concluir sua tese de doutoramento, defendida na Faculdade de Educação da Unicamp, denuncia que a sociedade brasileira cria, “recupera” e, ao mesmo tempo, discrimina as pessoas portadoras de deficiência física. Com esse estudo, o autor questiona as políticas governamentais de integração e recuperação dos portadores de deficiência no tocante à Educação, Esportes e Lazer e fornece elementos teóricos que impõem uma nova direção na discussão dessas questões.

Integra o conjunto desses estudos a tese de TAFFAREL (1993), também defendida, também na Faculdade de Educação da Unicamp. Sua pesquisa aborda a organização do processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física. Seu objetivo foi analisar a dinâmica interna e os traços essenciais do trabalho pedagógico na produção e na apropriação do conhecimento, a partir das manifestações das contradições no interior do Curso de Educação Física. Dentre outras

considerações apresentadas, a autora destaca a necessidade de um trabalho cooperativo na produção do conhecimento, que viabilize a indissociabilidade entre teoria e prática.

Numa outra direção, autores como CUNHA (1985 e 1988)⁸, TANI (1988), SANTIN (1992) e LOVISOLO (1992), também favoreceram o debate epistemológico acerca da produção científica da área apesar de suas preocupações não terem estado, diretamente voltadas para a análise dessa produção. Este grupo de pesquisadores esteve mais diretamente interessado na definição do estatuto epistemológico, ou identidade epistemológica da Educação Física e Esportes. Em relação específica a essas questões, sem dúvida, o autor que obteve maior repercussão no meio acadêmico da área, em nível nacional, foi Cunha que em sua tese de doutoramento propunha a criação de uma Ciência da Motricidade Humana.⁹

Um ponto comum na discussão que se estabeleceu a respeito das análises realizadas por esses últimos autores, foi a necessidade de se construir uma identidade epistemológica para a área e, ligado a esse tema, a idéia de explicitar qual o seu objeto de estudo. Além disso, o debate apontou para aspectos como: a necessidade de redefinição de conceitos usuais na área, a mudança de denominações, que identificassem com mais clareza novas abordagens e, até mesmo, como mencionei acima, a “criação” de uma nova ciência. Entretanto, apesar desses estudos terem contribuído para ampliar a discussão teórico-filosófica na área, suas principais limitações estiveram relacionadas ao fato destes

⁸ Manuel Sérgio Vieira e Cunha é conhecido no Brasil apenas como Manuel Sérgio. É filósofo, natural de Portugal. Apesar de não ser brasileiro, cito-o junto aos autores nacionais pelo fato de alguns de seus livros terem sido publicados no Brasil, como por exemplo: *Educação Física ou Ciência da motricidade humana*. 2.ed., Campinas: Papirus, 1991.

⁹ Dentre outros aspectos, as idéias desse autor suscitaram debates em eventos científicos e influenciaram publicações em periódicos de grande circulação nacional, como por exemplo a Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE).

autores não terem considerado que o desenvolvimento ao longo da história, de qualquer campo do conhecimento, esteve relacionado ao contexto de formações e transformações da sociedade na qual tem significado e da qual obtém os insumos necessários para seu crescimento e sua independência em relação a outros campos do conhecimento e não, como acreditam, via decretos ou cartas de intenções (SANCHEZ GAMBOA, 1994). No desejo de imprimir um novo rumo, à área deixaram de observar que as ciências, hoje constituídas, não obtiveram o reconhecimento da comunidade científica através de cerimônias formais onde lhes foi atribuído o título ou grau de maturidade epistemológica e sim, esse patamar de reconhecimento esteve indissociavelmente ligado ao contexto das necessidades e prioridades estabelecidas pelo desenvolvimento social. (SANCHEZ GAMBOA, 1994)

No caso específico da área de Educação Física e Esportes, não se pode negar que mudanças importantes vêm ocorrendo, especialmente nas duas últimas décadas, o que tem contribuído para a construção de um novo perfil epistemológico para esse campo do conhecimento. Todavia, essas alterações, têm se constituído como produto e processo de uma trama contextual mais ampla e dinâmica, envolvendo múltiplos determinantes histórico-sociais.

Os estudos epistemológicos se revestem de singular importância justamente porque tentam captar o movimento das transformações ocorridas, dos avanços e lacunas ainda persistentes numa determinada área do conhecimento. E, é nesta perspectiva que este estudo se apresenta.

Em particular, este estudo está delimitado à análise de questões epistemológicas relacionadas à produção científica dos programas de mestrado em Educação Física no

Brasil que possuem dissertações defendidas até 1994¹⁰. Busquei, com isso, explicitar, a partir das abordagens metodológicas, as implicações epistemológicas das pesquisas desenvolvidas nesses cursos, nas suas inter-relações com os determinantes históricos, econômicos e sociais.

Atualmente, é possível afirmar que o interesse dos pesquisadores da área de Educação Física e Esportes no Brasil, por questões de cunho epistemológico, vem assumindo uma maior importância, quando comparado com décadas anteriores. Contudo, as análises específicas da produção científica dos programas de pós-graduação estrito-senso ainda são escassas. As pesquisas disponíveis são produzidas no interior dos próprios programas, assumem um caráter mais administrativo que científico, primam pela descrição quantitativa de dados e estão voltadas, em muitos casos, ao atendimento das solicitações feitas pelas agências financiadoras dos cursos.

É possível assegurar que essa carência de estudos que analisam os fundamentos teórico-filosóficos e epistemológicos da pesquisa produzida no interior dos programas de pós-graduação estrito-senso da área, constitui-se em um dos entraves para o desenvolvimento do conhecimento. A despeito disso, aumenta o número de cursos não apenas em nível de mestrado, mas também de doutorado e, conseqüentemente, o número de dissertações e teses defendidas.

Nos últimos dez anos, o quadro referente ao número de programas de pós-graduação estrito-senso em Educação Física e Esportes foi ampliado significativamente.

¹⁰ Foram analisadas as dissertações defendidas nos programas de mestrado da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Em relação aos Mestrados em Educação Física da USP, UFSM e UFRJ, foram analisadas as dissertações defendidas no período de 1988 a 1994.

Até 1987, existiam no Brasil, em funcionamento, apenas cinco cursos de Mestrado.¹¹ Quase a totalidade das dissertações foram defendidas nos três programas mais antigos, USP, UFSM e UFRJ, e não chegava a duzentas. Após esse período, foram criados outros cinco cursos de mestrado. Surgiram também os quatro primeiros cursos de doutorado da área. As primeiras teses já foram defendidas e o número de dissertações produzidas até 1994, chegou a quinhentos e cinco.¹²

A investigação continuada dos assuntos relacionados à produção científica da pós-graduação estrito-senso em Educação Física/Espportes permite uma maior aproximação e compreensão de qual tem sido a contribuição da pesquisa científica no processo de análise, crítica e busca de soluções para os problemas enfrentados por esta área e suas articulações com as questões sociais mais abrangentes, ou seja, possibilita explicitar qual o papel, o alcance e o significado da pesquisa desenvolvida no âmbito da Educação Física e Esportes no Brasil.

Neste sentido, era mister, por um lado, dar continuidade ao estudo da pesquisa desenvolvida no interior dos três primeiros programas de pós-graduação em Educação Física e, por outro, investigar os novos programas que se constituíram e suas respectivas produções científicas.

Procurei, portanto, identificar quais foram as principais mudanças introduzidas a partir de 1988, nos três primeiros cursos de mestrado em Educação Física do Brasil: USP,

¹¹ Os cursos existentes eram: Mestrado em Educação Física da Universidade de São Paulo, da Universidade Federal de Santa Maria, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, da Universidade Gama Filho (UGF) e da Universidade da Associação de Ensino de Ribeirão Preto (UNAERP).

¹² Os cinco novos mestrados são: Unicamp, UFMG, UFRGS, UNESP/Rio Claro, UFSC. O mestrado da UNAERP foi extinto. Os programas de doutorado estão em funcionamento nas seguintes instituições: USP, UFSM, Unicamp e UGF.

UFESM e UFRJ. Tive, com isso, o propósito de averiguar se houve alterações na perspectiva epistemológica das dissertações, defendidas nesses cursos entre 1988 e 1994, em relação ao que se observou até 1987.

Do mesmo modo, fez-se necessário sistematizar informações a respeito dos novos programas de pós-graduação estrito-senso e suas produções científicas. A adoção desse procedimento teve o intuito de explicitar tanto as determinações históricas do processo de estruturação dos novos programas, quanto as tendências, na perspectiva epistemológica, das dissertações defendidas.¹³

O conhecimento das pesquisas, realizadas em uma determinada área, exige a compreensão dos determinantes históricos, político-econômico e sociais, que orientam e determinam, em última instância, as tendências e características de toda produção humana. Nessa perspectiva, procurei explicitar como se estabelecem os principais nexos entre estes determinantes e as dissertações defendidas nos mestrados em Educação Física no Brasil. Este procedimento teórico-metodológico implicou na busca de articulação dinâmica de análises internas (lógico-gnosiológica e metodológica) e externas (histórico-social), da produção investigada.

As análises internas referiram-se ao estudo de cada dissertação e envolveram a identificação das abordagens metodológicas utilizadas nas pesquisas, suas variações,

¹³ Os novos cursos analisados nesta pesquisa estão em desenvolvimento na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O curso de mestrado da Universidade Gama Filho não fez parte da investigação, visto que o estudo foi delimitado aos mestrados das instituições públicas. Os mestrados desenvolvidos na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp/Rio Claro) e na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) também não fizeram parte da amostra, por não possuírem dissertações defendidas, até o momento final da coleta de dados.

características e tendências. Foi necessário explicitar quais as implicações epistemológicas que se expressam nas opções metodológicas das dissertações.¹⁴

Os estudos qualificados como “investigações epistemológicas” tomam da Epistemologia elementos que possibilitem o conhecimento dos diversos pressupostos implícitos nas pesquisas e que permitam o conhecimento dos tipos de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas numa determinada área do saber, suas tendências metodológicas, pressupostos filosóficos, ontológicos, concepções de Ciência, bem como os condicionantes sócio-econômicos que determinam a produção científica, a aplicação dos seus resultados e processos de veiculação.

Esse tipo de pesquisa tem levado a novas conceituações e reflexões acerca de concepções científicas e, principalmente, à produção de novas formas de pesquisa. Os

¹⁴ Para isso, alguns procedimentos técnico-metodológicos, foram adotados:

- a) descrever as dissertações dos mestrados da USP, UFSM, UFRJ, Unicamp, UFRGS e UFMG, tipificando-as, de acordo com os programas aos quais pertencem, suas áreas de concentração, orientadores, anos de defesa, temáticas abordadas, técnicas de pesquisa utilizadas e tipos de pesquisa realizada;
- b) identificar quais as abordagens metodológicas utilizadas nas pesquisas, buscando suas relações com questões pertinentes à descrição das dissertações;
- c) analisar as implicações epistemológicas das abordagens metodológicas utilizadas nas dissertações, tentando explicitar, através delas, os critérios de cientificidade, a forma como o objeto é tratado ou construído, as concepções de causalidade, os critérios de validação científica, bem como as concepções de Homem, História, Realidade, Educação, Educação Física/Espportes, Corpo e Movimento Humano;
- d) analisar as condições históricas da produção das dissertações, a partir do contexto de criação e desenvolvimento dos cursos considerados para o estudo, buscando relações com contextos mais abrangentes (políticas educacionais, determinantes sócio-econômicos, etc.).

Para o conhecimento e análise das condições gerais da produção da pesquisa nos mestrados em Educação Física e da própria pesquisa desenvolvida, foi realizado o levantamento e análise documental junto aos mestrados. O material documental (projetos de implantação, credenciamento e recredenciamento dos cursos; relatórios de avaliações desenvolvidas pela CAPES ou pela própria instituição; cartas, ofícios, *folders* ou outros documentos relacionados aos programas; listagens contendo: títulos das dissertações, nomes dos autores e orientadores, datas de defesa e áreas de concentração; cópias das dissertações defendidas no período analisado), foi obtido através de solicitação por carta ou contato direto, com o corpo administrativo dos cursos e/ou instituições (diretores de unidades, coordenadores, secretários e bibliotecários). Além da adoção desses procedimentos, realizei uma leitura inicial de todos resumos das dissertações, defendidas no período analisado, com intuito de identificar algumas características e tendências gerais das pesquisas.

estudos dessa natureza são também denominados “investigações sobre investigações” ou “pesquisa da pesquisa” e podem ser identificados como aqueles que desenvolvem questões sobre a Ciência, sobre os diversos processos de produção do conhecimento e sobre a pesquisa científica. (SANCHEZ GAMBOA, 1987)

Os cursos de pós-graduação estrito-senso concretizam espaços privilegiados pelo sistema educacional brasileiro para o desenvolvimento da pesquisa científica. Por isso mesmo são produtores, em potencial, de conhecimentos científicos, o que impõe a necessidade de reflexão crítica sobre este mesmo conhecimento. Negar essa importância contribui “(...) para protelar o exame em profundidade do problema epistemológico, humano, e social da pesquisa científica, com prejudiciais reflexos sobre a evolução de nossa incipiente criação cultural.” (VIEIRA PINTO, 1979, p.4)

O tipo de pesquisa que investiga a produção científica de uma determinada área do saber adota, da Epistemologia, elementos que possibilitem o conhecimento dos diversos pressupostos implícitos, nessa forma de produção humana. Buscam na Filosofia os princípios para seu desenvolvimento e na Ciência, seu objeto de investigação. (SANCHEZ GAMBOA, 1987, p.55)

É necessário situar a análise epistemológica, realizada a partir de um entendimento específico de epistemologia, como possibilidade de análise crítica do conhecimento humano, particularmente do conhecimento científico. Urge, nesse sentido, compreender a pesquisa científica como uma forma de trabalho social, mediatizada, portanto, por relações sociais específicas.

Nesse sentido, a análise epistemológica da pesquisa científica só pode efetivamente ser realizada a partir da prática da pesquisa, entendida enquanto prática social que se

constitui entre homens concretos que estabelecem entre si relações sociais de produção, dentre elas a própria produção científica.

Nesta direção, a pesquisa científica é vista não como uma atividade meramente individual, simples produto da vocação ou interesse pessoais, ou como um dado abstrato, isolado da totalidade, mas como um fato concreto, uma atividade socialmente condicionada, que traz em seu processo de desenvolvimento problemas de natureza epistemológica, teórica, metodológica e técnica.

Da mesma forma, a realidade expressa no texto de cada pesquisa traz, de modo implícito ou explícito, uma base técnica, teórica, metodológica e epistemológica. Estes elementos, expressos nas pesquisas, são resultantes de opções feitas pelo investigador, enquanto sujeito histórico, vivendo numa sociedade e época concretas e condicionado na sua perspectiva intelectual por uma determinada visão de mundo.

Para o estudo da produção científica dos mestrados foi, portanto, necessário eleger algumas categorias de análise e ter em vista a articulação que deve existir entre elas¹⁵.

Foram consideradas, principalmente, as categorias da totalidade e do lógico e do histórico, sobre as quais faço algumas ponderações no segundo capítulo. Referências a outras

¹⁵ Entendidas como graus de desenvolvimento do conhecimento e da prática sociais, as categorias são formas do pensamento que expressam termos mais gerais, permitindo ao homem representar adequadamente a realidade. São reflexo do mundo objetivo, generalizações de fenômenos e processos que existem fora da nossa consciência. Consideradas no seu conjunto, as categorias do materialismo dialético expressam as leis mais gerais do desenvolvimento do mundo objetivo. Desta forma, têm todas elas conteúdo objetivo. As categorias não separam o homem do mundo, mas os unem por serem objetivas e por refletirem os processos da natureza e da sociedade da forma como existem na realidade. KOPNIN assinala que as categorias têm importância metodológica; servem de meio de obtenção de novos resultados; são um método de movimento do conhecido ao desconhecido. Todas elas estão vinculadas à relação do pensamento com o ser e à revelação do conteúdo real do objeto. Sob a forma de categorias, refletem-se as leis mais gerais e importantes do movimento dos fenômenos no mundo. Por serem históricas, estão ligadas ao grau de desenvolvimento do conhecimento ao qual seu conteúdo está vinculado. KOPNIN, P.V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. p.60-61.

categorias como a contradição e o abstrato e o concreto, encontram-se distribuídas ao longo do trabalho.¹⁶

Para analisar a produção científica dos mestrados em Educação Física, parti do contexto geral em que se constrói a pós-graduação estrito-senso. Procurei explicitar os condicionantes sócio-econômico-políticos que efetivaram o processo de expansão dos cursos deste nível e balizaram tendências e características, existentes até hoje. Alguns dados, referentes ao processo de criação e à constituição destes cursos, são expostos com a finalidade de estabelecer os nexos entre a produção científica e o contexto histórico, no qual essa forma de trabalho social está inserida. É sobre isso que trata o capítulo I.

Com o intuito de favorecer uma melhor compreensão do objeto em estudo, abordo, no segundo capítulo, alguns aspectos referentes às origens e significados da Epistemologia, ressaltando a importância dos estudos epistemológicos no presente quadro de evolução da Ciência e, em particular, da área de Educação Física/Esportes, esclarecendo, assim, a perspectiva epistemológica que norteou o desenvolvimento da pesquisa. Apresento, também, as categorias mencionadas anteriormente.

No terceiro capítulo, estão expostos os resultados da análise e sínteses parciais, das dissertações selecionadas para este estudo.

No quarto capítulo, me proponho a demonstrar a ligação imanente entre o lógico e o histórico, entre as partes e o todo, o abstrato e o concreto, a partir dos dados da

¹⁶ O conjunto de categorias da dialética materialista é amplo. Neste estudo privilegiei apenas aquelas que mais contribuem para uma melhor compreensão do objeto em estudo. Análises mais completas sobre as categorias podem ser encontradas em: KOPNIN, P.V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. p.121-182; CHEPTULIN, A. *A dialética materialista*, São Paulo: Alfa Ômega, 1982; DEL MORAL, R.C. *El método dialéctico*. México, D.F.: Trillas, 1987.

realidade analisada. Destaco, em primeiro lugar, os elementos comuns da análise epistemológica realizada. Em seguida, enquanto momento de sínteses mais abrangentes, procuro evidenciar as articulações, ou principais nexos, que se estabelecem entre o que se constrói como tendências das pesquisas produzidas nos mestrados e o contexto sócio-econômico-político brasileiro, no período estudado. Essas sínteses, porém, não são frutos de meros processos formais de pesquisa, restritos a procedimentos metodológicos estanques e pré-determinados. Durante o estudo, as sínteses foram sendo elaboradas a partir das análises e conclusões que, pouco a pouco, iam se concretizando: como resultado das experiências realizadas no plano teórico, leituras, participações em eventos científicos, cursos ministrados; através das informações obtidas durante todo o longo processo de coleta de dados; a partir do trabalho que continuei a desenvolver enquanto professora nos cursos de graduação, especialização e, mais recentemente, como professora em treinamento em curso de mestrado; por intermédio das orientações a bolsistas e envolvimento com outros projetos e ações ocorridas no percurso de realização da pesquisa. Foram momentos em que busquei aprofundar aspectos teóricos, sistematizar informações e aguçar a reflexão crítica acerca do trabalho em andamento.

Por último, convido o leitor para uma leitura crítica desse relatório de pesquisa. Esta "crítica da crítica", visa um conhecimento que aproxime-se cada vez mais da possibilidade concreta de superação dos problemas que se apresentam em nossa realidade.

CAPÍTULO I

1. Pós-graduação estrito-senso no Brasil: elementos para a compreensão do processo de criação e expansão dos cursos.

A análise da problemática epistemológica das pesquisas desenvolvidas, sob a forma de dissertações, nos cursos brasileiros de mestrado em Educação Física e Esportes, impõe, por um lado, a necessidade de análises internas dessa própria produção, o que implica em captar, a partir de cada texto das dissertações, elementos específicos, presentes nos textos das pesquisas. Da mesma forma, exige que sejam estabelecidos, por outro lado, os nexos mais próximos dessa produção com as instituições nas quais foram desenvolvidas, com a constituição e características do próprio curso de mestrado, o que, em termos objetivos, significa conhecer o processo de criação de cada curso, a composição do corpo docente e a origem de sua formação, o elenco de disciplinas oferecidas, as bibliografias indicadas, dentre outros aspectos.

Contudo, apesar do significado e relevância que essas informações possam sugerir, analisar a produção científica dos Programas de Mestrado em Educação Física no Brasil, procurando explicitar as implicações epistemológicas das pesquisas desenvolvidas nesses cursos, nas suas inter-relações com os determinantes históricos, econômico-sociais, apresenta como exigência metodológica e princípio epistemológico a busca do entendimento de elementos contextuais mais abrangentes.

Isso implica que a análise não pode restringir-se nem à leitura dos textos das dissertações, nem ao estudo do contexto imediato, ambiental, no qual o fenômeno ocorre. Exige, sim, um estudo lógico-histórico do objeto. Nessa perspectiva, é imprescindível estabelecer os nexos entre o particular, aquilo que é próprio de cada dissertação ou específico de cada curso, e o geral, ou seja, o que é característico da produção científica da pós-graduação estrito-senso no Brasil. É necessário, para isso, partir do estágio atual

de desenvolvimento dos cursos e de sua produção o que leva, obrigatoriamente, à consideração da relação dialética que se estabelece entre o todo e as partes, entre o lógico e o histórico.

O conhecimento da produção científica dos mestrados em Educação Física, impõe o conhecimento de sua história. Neste capítulo, procuro sistematizar informações acerca das 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. É a partir do conhecimento dos elementos sócio-econômico-políticos que influenciaram o processo de expansão e consolidação dos cursos deste nível, que torna-se possível uma maior aproximação com a problemática das pesquisas produzidas em seu interior.

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 a problemática epistemológica das pesquisas desenvolvidas nesses cursos, em suas inter-relações com os determinantes históricos, econômicos, políticos e sociais, é necessário retomar alguns elementos contextuais da sociedade brasileira e analisar o processo de institucionalização, expansão e consolidação da pós-graduação nas diversas áreas do saber.

Como já mencionei em estudo anterior¹, a criação dos cursos de mestrado em Educação Física no Brasil, a exemplo de outras áreas do conhecimento, esteve relacionada

¹ SILVA, R.V.S. e. **Mestrados em Educação Física no Brasil**, 1990. Apesar de já ter feito referência nesse estudo à criação e ampliação dos cursos de pós-graduação no Brasil, retomo, aqui, alguns elementos desse processo, especialmente no que diz respeito à análise dos primeiros documentos relacionados à Pós-graduação (Parecer 977/65; Relatório do GTRU e I Plano Nacional de Pós-Graduação - I PNPG) e aos aspectos referentes ao contexto sócio-econômico brasileiro do período que vai do final dos anos 60 até o

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.²

É importante ressaltar, porém, que antes da legislação da Reforma Universitária, e até mesmo antes da década de 60, já haviam sido realizadas diferentes iniciativas em nível de Pós-graduação, não somente na forma de cursos de especialização e aperfeiçoamento, mas em 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

início dos anos 80. Essa opção teve como objetivo viabilizar uma melhor compreensão da temática tratada, visto que, como já foi dito, este estudo dá continuidade à investigação iniciada anteriormente.

² A denominação “lei da reforma” não é casual. Com esse nome, procurou-se apresentar essa legislação como se a mesma decorresse dos movimentos por reformas sociais, conhecidos como Movimentos por Reforma de Base, surgidos no final dos anos 50, e que se estenderam pelos anos 60. Cf. PAOLI, N. J. Para repensar a universidade e a pós-graduação, 1985, p. 11.

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 Governo Federal solicitou ao CFE, por intermédio do então Ministro da Educação, uma definição da matéria. A partir dessa solicitação, o CFE emitiu o Parecer 977/65, documento dos mais importantes para a pós-graduação brasileira. (SILVA, 1990, p.31)

É importante destacar que o Ministro da Educação e Cultura, ao encaminhar a solicitação ao CFE, por um lado, não dá a devida consideração às atividades de pós-graduação já existentes e, por outro, deixa explícita a necessidade de normatizar esses Programas. É o que podemos observar nesse trecho extraído do Parecer:

“O Sr. Ministro da Educação e Cultura, considerando a necessidade de implantar e desenvolver o regime de cursos pós-graduação em nosso ensino superior e tendo em vista a imprecisão, que reina entre nós, sobre a natureza desses cursos, solicita ao Conselho pronunciamento sobre a matéria que defina e, se for o caso, regulamente os cursos de pós-graduação a que se refere a letra b do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases.” (BRASIL, 1965, p.1) (grifo meu)

O Parecer define a natureza e os objetivos dos cursos de pós-graduação e apresenta as suas características fundamentais na forma da exigência legal.

Ao tratar da necessidade da pós-graduação, o Parecer orienta-se por dois princípios, ambos, ao meu ver, preconceituosos: o primeiro está relacionado à idéia de que nem todas as pessoas têm condições de fazer pesquisas, de produzir conhecimentos e, o segundo, expressa a necessidade de hierarquização do ensino no âmbito das instituições universitárias. Além disso, procura marcar e diferenciar os espaços de produção e

transmissão de conhecimento. O primeiro reservado à pós-graduação e o segundo designado à graduação. Vejamos como isso se expressa no Parecer:

“Na verdade, em face do acúmulo de conhecimentos em cada ramo das ciências e da crescente especialização das técnicas, o estudante moderno poderá obter, ao nível da graduação, os conhecimentos básicos de sua ciência e de sua profissão. Neste plano, dificilmente se poderia alcançar superior competência nas especializações científicas ou profissionais. A contentarmos com a graduação, teríamos de aumentar a duração dos cursos, o que seria anti-econômico (sic) e anti-pedagógico,(sic) pois suporia que todos os alunos fossem igualmente aptos e estivessem todos interessados na especialização intensiva e na formação científica avançada” (BRASIL, 1965, p.2) (grifo meu)

“De qualquer modo, o desenvolvimento do saber e das técnicas aconselha introduzir na universidade uma espécie de diversificação vertical com o escalonamento de níveis de estudos que vão desde o ciclo básico, a graduação, até a pós-graduação. Haveria desta forma uma infraestrutura (sic) correspondente ao plano do ensino, cujo objetivo seria, de um lado a instrução científica e humanista para servir de base a qualquer ramo, e doutra parte teria por fim a formação profissional; e uma superestrutura destinada à pesquisa, cuja meta seria o desenvolvimento da ciência e da cultura em geral, o treinamento de pesquisadores, tecnológicos (sic) e profissionais em geral, o treinamento de pesquisadores, tecnológicos (sic) e profissionais de alto nível.” (Ibid. p.2) (grifo meu)

O Parecer estabelece que a Pós-graduação na universidade moderna torna-se a cúpula dos estudos, “o sistema especial de cursos exigidos pelas condições da pesquisa científica e pela necessidade do treinamento avançado”. Aponta, como sendo seu objetivo imediato: “proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação”. (Ibid. p.2-3)

O Parecer ao referir-se à finalidade da pós-graduação com vistas a “(...) oferecer, dentro da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas

da cultura (...)”, cita o exemplo da universidade de Princeton, nos Estados Unidos, na qual, “...já se introduziu um ciclo mais avançado, o dos estudos post doctoral” (BRASIL, 1965, p.3). (grifo no original). Desse modo, é estabelecida uma comparação, imprópria, com a universidade americana, visto que não se consideram as diferenças sócio-econômico-culturais e o estágio do desenvolvimento científico-tecnológico daquele país em relação ao Brasil.

O Parecer 977, apesar de reconhecer a existência da pós-graduação, nega o seu funcionamento regular e efetivo, propondo daí a criação de um sistema de cursos. Entretanto, o tema é tratado como se esse nível de estudos apenas estivesse sendo iniciado a partir do Parecer. O documento não revela nenhuma intenção no sentido de aproveitar, avaliar ou reorientar as diversas atividades de pós-graduação, já existentes. Determina, isto sim, controle e regulamentação rígida dos programas que vierem a ser criados e o “enquadramento” dos cursos já existentes, nas novas normas.

Além desse aspecto, o Parecer vincula a pós-graduação à necessidade de preparação de profissionais qualificados, capazes de atender às exigências dos avanços da indústria brasileira e salienta a importância desses programas na formação de docentes para o ensino superior.

No que concerne à Universidade brasileira, os cursos de pós-graduação, em funcionamento regular, quase não existem. (...) Daí a urgência de se promover a implantação sistemática dos cursos pós-graduados afim de que possamos formar os nossos próprios cientistas e tecnólogos sobretudo tendo em vista que a expansão da indústria brasileira requer número crescente de profissionais criadores, capazes de desenvolver novas técnicas e processos, e para cuja formação não basta a simples graduação. (...) Acrescente-se, ainda, que o funcionamento regular dos cursos de pós-graduação constitui imperativo da formação do professor universitário.” (BRASIL, 1965, p.3) (grifo meu)

Três motivos fundamentais são apontados no Parecer como exigências para a instauração imediata do sistema de cursos de pós-graduação: 1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa de nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento em todos os setores.

O documento reforça, assim, 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, que estimule o desenvolvimento da pesquisa, através da preparação de pesquisadores e do treinamento de pessoal para as tarefas do desenvolvimento nacional.

No mesmo Parecer fica estabelecida a diferença entre a pós-graduação propriamente dita que envolve os cursos regulares de doutorado e mestrado, e cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão. Desse modo, é demarcada a distinção entre cursos de pós-graduação *estricto-senso* e *lato-senso*.

A pós-graduação *lato senso* é indicada como todo e qualquer curso que se segue à graduação, como os de especialização e de aperfeiçoamento. Esses cursos, de acordo com o Parecer, têm objetivos técnico-profissional específicos, e não abrangem o campo total do saber em que se insere a especialidade. “São cursos destinados ao treinamento nas

partes de que se compõe um ramo profissional ou científico”. Sua meta “(...) é o domínio científico e técnico de uma certa e limitada área do saber ou da profissão, para formar o profissional especializado.” (BRASIL, 1965, p.3)

Porém, a principal distinção entre o lato e o estrito-senso, apresentada no Parecer, relaciona-se ao fato de que “(...) a especialização e o aperfeiçoamento qualificam a natureza e destinação específica de um curso, enquanto a pós-graduação em sentido restrito (estrito senso), define o sistema de cursos que se superpõem à graduação com objetivos mais amplos e aprofundados de formação científica ou cultural.”(Ibid, p.3)

Além disso, ressalta-se que os cursos de pós-graduação lato senso podem ser eventuais, entretanto, a pós-graduação em “sentido próprio”, i. e., os cursos de mestrado e doutorado, são parte integrante do sistema universitário, necessária à realização de fins essenciais da universidade. (Ibid, p.3)

Todavia, menciona-se outra diferenciação, não menos importante: os cursos de especialização e aperfeiçoamento apenas oferecem certificados de proficiência ou aproveitamento que habilitam ao exercício de uma especialidade profissional, enquanto que a pós-graduação estrito-senso confere grau acadêmico que deverá atestar alta competência científica em determinado ramo do conhecimento. O quadro 01 permite, resumidamente, visualizar as principais diferenças entre cursos lato-senso e estrito-senso, conforme expresso no Parecer 977/65.

ESTRITO SENSO	LATO SENSO
natureza acadêmica e de pesquisa	natureza prático-profissional
objetivo essencialmente científico	objetivo técnico-profissional
caráter regular	caráter eventual
confere grau acadêmico	concede certificado

QUADRO 01: Caracterização dos cursos estrito e lato senso.

A pós-graduação estrito senso é, por sua vez, definida no aludido Parecer como: “o ciclo de cursos regulares em seguimento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico.” (BRASIL, 1965, p.4)

Além de definir e caracterizar a pós-graduação, o Parecer 977/65 firma os princípios de controle sobre os referidos cursos por parte do Ministério da Educação e Cultura. O meio determinado para isso foram os sistemas de credenciamento, ao modo do "accreditation" vigente nos Estados Unidos. Através do Parecer 977/65 o CFE salienta a importância de se estabelecer alguma forma de controle na criação e funcionamento desses cursos. Os argumentos formulados chamam a atenção para o risco de que um aumento indiscriminado de cursos de Pós-graduação, na maioria dos casos, se limite a repetir as precariedades da graduação e tenha como consequência o abastardamento inevitável dos graus de mestre e doutor. (BRASIL, 1965, p.6)

Finalmente, o aludido documento define e caracteriza os cursos de mestrado e doutorado e firma os seguintes princípios:

- a) a pós-graduação, compreenderá dois níveis de formação: mestrado e doutorado. Embora hierarquizados, o mestrado não constitui requisito indispensável para inscrição no doutorado, podendo ser criados programas de doutorado sem que a instituição mantenha mestrado na mesma área;
- b) o mestrado pode ser encarado tanto como uma etapa preliminar para obtenção do grau de doutor, quanto como grau terminal;

- c) o mestrado tem a finalidade de proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e poder criador nos diferentes ramos do saber;
- d) divisão do programa de estudos em duas etapas, uma primeira de frequência a aulas e seminários, e uma segunda de pesquisa e preparo da tese ou dissertação;
- e) organização das disciplinas curriculares em duas partes, uma formando a área de concentração (campo específico do conhecimento que constituirá o objeto de estudo escolhido pelo candidato) e outra de domínio conexo (qualquer matéria não pertencente ao campo de concentração, mas considerada necessária para a formação do aluno);
- f) exigência de provas que verifiquem a capacidade de leitura em línguas estrangeiras. Pelo menos uma para o mestrado e duas para o doutorado.
- g) estabelecimento de duração mínima de um e dois anos, respectivamente para o mestrado e doutorado;
- h) flexibilidade e liberdade de iniciativa para os mestrandos e doutorandos, no que se refere à organização de seus programas de estudo. A instituição deve oferecer um elenco variado de matérias para que o candidato possa fazer suas opções;
- i) aconselhamento de que a pós-graduação seja feita em tempo integral, pelo menos no que se refere à duração mínima dos cursos;
- j) do mestrando exigir-se-á a dissertação, sobre a qual o candidato será examinado, devendo demonstrar domínio do tema escolhido e capacidade de sistematização. Para a obtenção do grau de doutor requerer-se-á defesa de tese que represente trabalho de pesquisa, importando em real contribuição para o conhecimento do tema;

- l) além do diploma de graduação, exigência de rigorosa seleção intelectual dos candidatos, sob a alegação de que se os cursos de graduação devem ser abertos ao maior número, por sua natureza, a pós-graduação há de ser restrita aos mais aptos;
- m) o mesmo curso de pós-graduação poderá receber graduados provenientes de cursos diversos, desde que haja alguma afinidade.
- n) exigência de credenciamento dos cursos pelo CFE, para que seus diplomas sejam registrados no Ministério da Educação e Cultura e produzam efeito legal. (BRASIL, 1965)

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".³

Vale, porém, observar que até esse período, “coexistiam o modelo de inspiração européia, corporificado nos doutorados da USP e nas docências livres, até as formas mais estruturadas de cursos do gênero dos mestrados americanos, representados pelos programas do ITA, de Viçosa e da COOPPE na área de Engenharia.” (BRANDÃO, 1977, p.283)

O que faz com que o Governo Federal passe a se interessar diretamente por uma atividade que até 1965 tratou com indiferença? Para respondermos a essa questão é

³ Na primeira parte do Parecer, já se expressa essa intenção quando se afirma: “Entende o sr. Ministro que êsses (sic) cursos, destinados à formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores, deveriam fazer-se em dois ciclos sucessivos, “equivalente aos de master 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.

necessário considerarmos, ainda que em linhas gerais, o que caracteriza o panorama sócio-econômico-político brasileiro daquele período e como esses determinantes se refletem no âmbito educacional, e, em especial, como desembocam nas medidas governamentais referentes à questão da pós-graduação. Decerto, esse é um assunto que já foi várias vezes discutido no âmbito acadêmico, entretanto, ressaltar alguns aspectos desse processo, parece-me imprescindível para a uma melhor compreensão da problemática abordada.

No caso específico da pós-graduação, podemos observar que a ênfase e o especial apoio por parte do Governo Federal à essa atividade, a partir de 1965, tem suas 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. Como sabemos, o Movimento de 64 esteve relacionado à contradição existente, entre o modelo econômico e a ideologia política vigentes, emergida a partir do Governo Kubitschek, e que se constituiu no centro da crise dos anos 60.⁴ Quando aflora essa contradição, a educação nacional começa a se abrir às aspirações

⁴ Como analisa SAVIANI (1987, p. 81-82), Juscelino Kubitschek goza no seu Governo de relativa calma política, "dando livre curso às franquias democráticas, graças a um equilíbrio que repousava na seguinte contradição: ao mesmo tempo que estimulava uma ideologia política nacionalista (o nacionalismo desenvolvimentista), no plano econômico levava a cabo a industrialização do país através de uma progressiva desnacionalização da economia." Ao assumir o Governo e utilizar como instrumento para completar o processo de substituição de importações a Portaria 113, da SUMOC- Superintendência da Moeda e do Crédito - que concedia grandes vantagens ao capital estrangeiro, atrai as empresas estrangeiras, para implantar, naquela ocasião, as indústrias de bens de consumo duráveis, especialmente as automobilísticas. Sendo as referidas indústrias, do tipo capital intensivo, que exigia grandes somas de investimentos, necessitavam pois, para serem implantadas, das poderosas empresas internacionais. Tais empresas tenderiam a dominar o panorama econômico do País e colocar sob a sua órbita grande parte das empresas nacionais. Essa tendência, entretanto, não se compatibilizava com a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista, o que colocava o País diante da opção de, ou tornar o modelo econômico compatível com a ideologia, nacionalizando a economia, ou renunciar ao nacionalismo desenvolvimentista, ajustando assim a ideologia política à tendência que se manifestava no plano econômico. O Movimento Militar de 1964 demarca a opção pelo ajustamento da ideologia política ao modelo econômico, ou seja, a ideologia nacional-desenvolvimentista é substituída pela doutrina da interdependência, gerada no interior da Escola Superior de Guerra. Ver também RIBEIRO, M. L. *História da educação brasileira*, 1981, p. 140.

populares, através de iniciativas como o Movimento de Educação de Base (MEB), as Campanhas de Alfabetização de Adultos, os Centros de Cultura Popular, o Movimento de Cultura Popular, no Recife; a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, em Natal; o Movimento de Educação de Base no âmbito da Igreja Católica; e o Centro Popular de Cultura, da UNE (CUNHA & GOES, 1985, p.16). Entretanto, essas aberturas ocorreram à margem da organização escolar regular, onde eram canalizados os anseios de reforma dos estudantes universitários, compensando dessa maneira o não atendimento das reivindicações feitas pela reforma da própria universidade. (SAVIANI, 1987, p.83)

Ocorre que, após 1964, o modelo econômico brasileiro, com o esgotamento do processo de substituição de importações, assume progressivamente as características de capitalismo de mercado associado dependente. A universidade brasileira, porém, mantém-se como um dos únicos focos de resistência manifesta ao regime, transformando-se, num forte espaço e ao mesmo tempo no alvo das reivindicações por reformas. O Governo, em contrapartida, passa a tomar medidas objetivando enquadrar o movimento estudantil e a própria universidade nas diretrizes do novo regime. (Ibid, p.83-84)

Dentre as várias medidas tomadas pelo Governo militar,⁵ 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-USAID⁶.

⁵ As medidas adotadas pelo Governo Militar estavam orientadas pela doutrina da interdependência - as quais entravam em conflito com a orientação nacional-desenvolvimentista ainda seguida pelos estudantes. A doutrina da interdependência significava, principalmente que haveria relações entre o Brasil e os demais países, sob a égide da livre empresa e do capital estrangeiro. Cf. VIEIRA, E. *Estado e miséria social no Brasil : de Getúlio a Geisel*. 1987, p.202.

⁶ USAID: Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional.

É certo que a interferência dos Estados Unidos em assuntos relacionados à educação nacional, já vinham de outras épocas. Esses interesses norte-americanos, manifestaram-se desde a Guerra Fria e cresceram no final dos Governos Dutra e Kubitschek (CUNHA & GÓES, 1985, p. 33). Entretanto, é especialmente no Governo Castelo Branco que tal processo se solidifica.

Os Acordos MEC-USAID “(...) cobriram todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos (...)” (CUNHA & GÓES, 1985, p.33). No que tange ao ensino superior, buscavam aplicar a ideologia do “progresso empresarial”, caracterizada, basicamente, pelo privilégio dado às mudanças quantitativas; à valorização da ciência aplicada, da engenharia, das relações públicas e da perícia administrativa, além de destacar a autoridade, reforçar a tradição e a repetição; procurar identificação com grupos poderosos, dirigir-se para fora; ter postura conformista e valorizar a sistematização e as normas burocráticas . (VIEIRA, 1987, p.216)

“Em se tratando da universidade no Brasil, assim como em outros níveis de ensino, além da ideologia do “progresso empresarial”, pesaram infinitamente o arbítrio, a falta de liberdade, a censura e as dificuldades para o exercício da crítica e da criação. O vestibular de ingresso na Universidade discrimina quem tem e quem não tem condições de levar adiante o ensino superior. E mais: a diminuição de vagas no ensino público de nível superior acabou por reservá-las aos que possuem mais recursos. Professores e estudantes universitários vivem esta trágica contradição econômica, social e política.”
(Ibid. p.216)

É claro que os interesses dos Estados Unidos, não estavam circunscritos ao setor educacional. O pretexto de assistência técnica, tentou, isto sim, camuflar os reais interesses que visavam atrelar o sistema educacional brasileiro ao modelo de

desenvolvimento dependente, imposto pela política econômica dos Estados Unidos, não só para o Brasil, mas para toda a América Latina. Ou seja, o contexto mais geral dessa intervenção norte-americana na educação nacional é o econômico. Todo o processo de ajuda da USAID, ao sistema educacional brasileiro, “(...) buscava racionalizá-lo com o projeto político-econômico que se implantava no Brasil a partir de 1964, já mais explicitamente comprometido com o capitalismo internacional em sua forma periférica” (ARAPIRACA, 1982, p.11). A modernização do aparelho educativo através da USAID, dissimulava os reais objetivos de tal modernização: fornecer mão-de-obra necessária à implementação do modelo econômico que então se implantava. (ARAPIRACA, 1982, ROMANELLI, 1978, VIEIRA, 1987)

Os Acordos MEC-USAID representaram parte das medidas repressivas que foram adotadas pelo Governo Militar e 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.

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), designado pelo então Presidente da República Marechal Costa e Silva. O Relatório do referido Grupo, 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, ou seja, não possui grandes diferenciações no que tange à concepção, funções e forma da pós-graduação. O Relatório destaca que:

- a pós-graduação constitui, na universidade moderna, o alto nível de estudos, o espaço para o desenvolvimento da pesquisa científica e para formação dos quadros do magistério superior;
- a condição básica para que as universidades brasileiras se transformem em centros criadores de ciências, de cultura e de novas técnicas, é a implantação dos estudos pós-graduados.

O Relatório do GTRU 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 infra-estrutura 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 crescimento rápido desse nível de ensino, e acreditava-se que o ensino de pós-graduação poderia vir a superar esse problema.

O Relatório aponta como solução para essa situação a concentração de recursos em determinadas áreas e salienta a necessidade da criação dos Centros Regionais de Pós-graduação (CRPG), o que se torna objeto dos Decretos 63.343/68 (que dispõe sobre a instituição dos Centros); Decreto 64.085/69 (que constitui uma Comissão Executiva do Programa de Implantação dos mesmos); e do Decreto 67.350/70 (sobre a implantação em

si). Esses Decretos reafirmam o conceito que se desenvolvia a respeito da pós-graduação, já mencionado anteriormente.

A prática de baixar Decretos, característica marcante dos procedimentos utilizados pelo Regime Militar, é destaque no ano de 1968, especialmente no setor educacional.

Além dos supracitados, uma série de outros Decretos foram baixados e Leis promulgadas. Exemplos são a Lei número 5.537 (complementada pelo decreto-lei 872/69, ambos referentes ao Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação), Decreto número 63.341 (que fixou critérios para a ampliação do ensino superior), Decreto-lei número 405 (referente a normas para o aumento de matrículas no ensino superior) e a Lei número 5.540 (que organiza o ensino superior e o liga com o ensino médio, promovendo assim a denominada Reforma Universitária).⁷

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.⁸

⁷ Entre dezembro de 1968 e outubro de 1969, período em que o Congresso Nacional permaneceu fechado, o Poder Executivo baixou treze Atos Institucionais, quarenta Atos Complementares e vinte Decretos-Leis. Dentre os publicados em 1969, está o decreto-lei n: 477, "proibindo manifestações políticas ou de protesto dentro das Universidades e atingindo-se diretamente professores, alunos e funcionários". Cf. VIEIRA, E., *Estado e miséria social no Brasil*, 1987, p. 214.

⁸ Vale lembrar, que o Movimento de 1964 construiu um vasto esquema de combate à sua oposição, tanto desarmada quanto armada. Esquema este composto de "uma rede de informação política, de órgãos voltados para ações especificamente repressivas, e de grupos de controle político no interior das próprias Forças Armadas". A informação política era realizada principalmente pelo Serviço Nacional de Informações (SNI), de inspiração do General Golbery do Couto e Silva. O SNI estava ligado diretamente ao Poder Executivo, especialmente ao Conselho de Segurança Nacional. Do mesmo, também ligado ao Poder Executivo estava o Departamento de Polícia Federal da Justiça, que aparece como outro forte instrumento repressivo, principalmente na censura aos meios de comunicação e a empreendimentos culturais. Cf. VIEIRA, E. *Op. cit.*, p.35-36.

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), definido como “órgão colegiado interministerial, com as funções de formular a política geral de pós-graduação e de coordenar a sua execução”. (BRASIL, 1975, p.18)

A importância do CNPQ está na elaboração do I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), o qual foi aprovado, durante o Governo Geisel, em dezembro de 1974, para o período de 1975 a 1979.

O I PNPG apresentava como objetivo fundamental a necessidade de transformar as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes, o que seria alcançado na medida em que o sistema de pós-graduação passasse a exercer eficientemente suas funções formativas e a praticar um trabalho constante de investigação e análise em todos os campos e temas do conhecimento humano e da cultura brasileira. (BRASIL, 1975, p.17)

Os objetivos do I PNPG também expressam a mesma diretriz já apresentada no Parecer 977/65 e no Relatório do GTRU:

- “Formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão quantitativa deste ensino e à elevação de sua qualidade;”
- “formar pesquisadores para o trabalho científico a fim de possibilitar a formação de núcleos e centros, atendendo às necessidades setoriais e regionais da sociedade;”
- “preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda do mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas”. (BRASIL, 1975, p.17)

O I PNPG também recomenda incentivo aos cursos de pós-graduação a fim de que estes possam atender de forma mais eficiente às necessidades conjunturais do mercado de

trabalho. De fato outra ligação da expansão da pós-graduação é a vinculação de sua política norteadora com o mercado de trabalho, o que se dá com a ampliação do capitalismo no Brasil. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987, p.95)

O I PNPG estava integrado, do ponto de vista estratégico e operacional, ao II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND)⁹, II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (II PBDCT) e ao II Plano Setorial de Educação e Cultura (II PSEC). Entretanto, a “importância estratégica” da pós-graduação, considerada como condição básica para a formação de recursos de alto nível, apresenta-se também em Planos Governamentais anteriores. O I PND, por exemplo, considera a pós-graduação um dos elementos da “política de aproveitamento dos recursos humanos do país (sic) (...) como fator de produção e de consumo”, e o I PBDCT, em consonância com este, indica a pós-graduação como um dos elementos básicos da “Política de Recursos Humanos para o sistema de pesquisa científica e tecnológica”, tendo em vista os chamados “objetivos nacionais” de construir uma “economia moderna e dinâmica” que permitisse ao País enfrentar a competição econômico-tecnológica, advento da sociedade industrial, sem prejuízo dos valores humanos da sociedade brasileira (OLIVEIRA, 1980, p.25-28).

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

⁹ No II PND estava expresso que o “modelo econômico e social dirigia-se “para o homem brasileiro”, considerando-se “os destinos humanos da sociedade que desejamos construir”. Também estava previsto que até o final da década de 70, teria o Brasil duas realidades principais: “a consciência de potência emergente e as repercussões do atual quadro internacional”, o que demonstra que do mesmo modo que nos Governos anteriores, expressava-se o interesse em manter o crescimento acelerado, aumentar as oportunidades de emprego, controlar a inflação, melhorar a distribuição de renda, entre outras “promessas” presentes nos documentos e discursos governamentais. Cf. VIEIRA, E. A república brasileira - 1964-1984, 1985, p.49.

Desenvolvimento e Segurança¹⁰. O PNPG se configura, portanto, como uma iniciativa governamental que tinha como intenção imprimir disciplina à expansão dos programas de pós-graduação.

Mesmo com todas as medidas repressivas e “disciplinadoras”, a oposição ao Movimento de 1964 cresceu com o passar dos anos e justamente a captação desse fenômeno pelo próprio Regime Militar é que desencadeou aquilo que SAVIANI (1987, p.150) caracteriza como:

“(...) o progressivo abandono da estratégia autoritária buscando retomar a estratégia da conciliação, sensível ao fato de que os próprios mecanismos por ele (o regime autoritário) acionados para sua perpetuação colocavam contraditoriamente a exigência de sua transformação.(...) Até aí está se desenhando a volta da “conciliação pelo alto” mediante a qual as elites dirigentes preservam seus privilégios adiando para um futuro remoto e indefinido a realização das aspirações populares”.

É nesse contexto sócio-econômico-político que se inscreve a institucionalização e a expansão do ensino em nível de pós-graduação no Brasil, atrelado tanto aos interesses governamentais, quanto aos de determinados setores sociais, interessados na ampliação do

¹⁰ Devido às dificuldades enfrentadas pelo Brasil no plano econômico, desde 1974 já não era mais possível acreditar no sucesso do “Milagre Econômico”. Era preciso novo apoio político e social para que fosse mantida a estabilidade do poder. É divulgada, então, no Governo Geisel, a teoria da “distensão” ou “democracia relativa”, que tinha a finalidade de diminuir a pressão exercida sobre a sociedade brasileira. Assim, mesmo com forte controle, era alargado o espaço para a participação, através da criação de meios de integração de alguns setores da oposição no interior da vida política. Geisel, no início de seu Governo, “(...) propunha ao país o máximo de desenvolvimento possível, com o mínimo de segurança indispensável. Pretendia, portanto, substituir aos poucos os instrumentos mais evidentes de repressão, cujo símbolo era o Ato Institucional número 5. O importante era mudar a imagem, mantendo-se o essencial. Mas, como todos os outros presidentes da República oriundos do Movimento de 1964, Geisel igualmente destacava o valor do desenvolvimento. Referia-se a um “projeto nacional de grandeza para a Pátria, alicerçado no binômio indissolúvel do desenvolvimento e da segurança”. Nesta linha de pensamento Geisel continuou com a repressão, apresentando-a sob a forma de “combate perseverante, rigoroso mas sem excessos condenáveis, duro porém sem violências inúteis”. A “distensão” - ou diminuição da pressão - seria feita em várias etapas. Esse processo estaria completo com a revogação do Ato Institucional número 5. Em última análise, a “distensão” significava “institucionalizar os princípios de segurança nacional e de desenvolvimentismo, disfarçando-os em princípios constitucionais.” Cf. VIEIRA, E. A república brasileira, 1985, p.40-42.

capitalismo no Brasil. A pós-graduação foi, portanto, integrada ao conjunto de intervenções norte-americanas, que basicamente tentaram impor na universidade brasileira dois tipos de influência a)“de desintegração do padrão brasileiro de Escola Superior- ou de universidade conglomerada”; b)“de formação e consolidação de padrões de Ensino Superior, adaptado aos requisitos educacionais de uma sociedade competitiva e de massas.” (FERNANDES, 1979, p.116)

Como um dos mecanismos de controle ideológico que passam a ser utilizados após 1964, o Governo Brasileiro impõe, no conjunto das medidas adotadas especialmente via Reforma Universitária, um modelo único de pós-graduação: “a Pós-graduação americana na sua forma mais ritualística”.¹¹

Deste modo, no contexto das mudanças ocorridas no âmbito educacional e do processo histórico-social brasileiro como um todo, a pós-graduação se estabelece como fruto de uma sociedade que é forçada a se adaptar a uma condição de dependência cultural. O processo de estruturação, regulamentação e expansão dos cursos se apresentou, portanto, como mais um importante mecanismo de discriminação social, uma vez que esteve claramente direcionado para a reprodução das hierarquias sociais, procurando de diversas formas ligar-se ao processo de desenvolvimento capitalista.

Em relação à produção científica desenvolvida no interior dos cursos, verifica-se que, de fato, todo esse processo levou à realização de numerosos estudos enquadrados no sistema político vigente. Entretanto, não é possível deixar de destacar que estes mesmos

¹¹ Expressão utilizada por BRANDÃO, M. A. R.: “(...) uma leitura crítica das medidas e declarações a respeito da Pós-graduação no período de 1965/1975 revela tendências cruciais, às vezes inconsistentes com as proposições formais vistas em corte sincrônico. Em primeiro lugar ressalta o fato de que a atenção principal de uma série de medidas (...), dirigiu-se a fixar um formato específico de Pós-graduação, a Pós-graduação americana na sua forma mais ritualística”. *R. Ciênc. Cult.* v.29, n.4, p.392, 1977.

cursos também se constituíram num espaço de crítica, denúncia e anúncio de novas perspectivas. Significaram, portanto, espaços de sistematização de importantes alternativas de resistência contra as políticas sociais e educacionais vigentes, através do surgimento de uma massa crítica, interessada em explicitar as relações de interesse, que se estabeleciam implicitamente nas condições de desenvolvimento científico e tecnológico, contribuindo assim para aguçar a crítica social, política e ideológica, o que expressa o caráter contraditório dos próprios mecanismos utilizados pelo Governo.

Para visualizar esquematicamente alguns marcos importantes da pós-graduação, é possível diferenciar, até o presente momento, quatro grandes fases. A primeira delas vai até 1965 e é marcada pela coexistência de modelos diferenciados de pós-graduação e pela falta de centralização, controle e direcionamento por parte do governo em relação a esses cursos. A segunda inicia-se com o Parecer 977/65, ou mais especificamente com a Lei da Reforma Universitária, em 1968, e vai até o período de vigência do I PNPG em 1979. Essa fase é caracterizada pelo processo de institucionalização, regulamentação e expansão da pós-graduação. Uma terceira fase 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.¹²

¹² Essa preocupação do Governo pode ser observada mesmo antes da elaboração do II PNPG, através da iniciativa de avaliação e acompanhamento dos Programas pela CAPES, a partir de 1976. Uma consequência desse processo foi a progressiva unificação e aperfeiçoamento dos critérios de concessão de bolsas e auxílios para os cursos de pós-graduação, através da CAPES e do CNPq.

Apesar do 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 mestrados¹³, nos anos 70.

No II PNPG, salienta-se que a Política Nacional de Pós-graduação fundamenta-se, nas seguintes premissas:

- “- a existência de um número crescente de profissionais, pesquisadores e docentes altamente qualificados viabiliza um desenvolvimento científico, tecnológico e cultural próprio e representa garantia real para a afirmação dos valores genuinamente brasileiros;
- a consolidação da pós-graduação depende de sistema universitário e de institutos de pesquisa, estável e dinâmico em todos os seus níveis e setores, e o seu desenvolvimento pressupõe a existência de condições materiais e institucionais indispensáveis para a plena realização de suas finalidades;
- a pós-graduação baseia-se na existência de docentes e pesquisadores efetivamente engajados na produção de novos conhecimentos científicos, tecnológicos ou culturais, em instituições que lhes garantam adequada dedicação horária, carga de ensino compatível com a pesquisa e as outras formas de produção intelectual, além de condições de instalações e infraestrutura necessárias;
- o desenvolvimento da pós-graduação depende igualmente da reformulação da estrutura e do funcionamento das instituições acadêmicas que carecem de uma maior dinamização e de uma desburocratização internas;
- a existência de fontes múltiplas de financiamento, cuja atuação contribua para o êxito da Política Nacional de Pós-Graduação, é considerada um fator indispensável na complementação dos recursos orçamentários das instituições, no processo de implantação, desenvolvimento e maturação de um moderno complexo de pesquisa e pós-graduação.” (BRASIL, 1982, p.2)

Ao se referir à situação da pós-graduação no Brasil, o II PNPG ressalta que, apesar dos esforços envidados, alguns problemas estruturais ainda dificultavam a sua institucionalização e consolidação. Dentre eles foram destacados: a excessiva dependência de recursos extra-orçamentários, a sujeição a repentinos cortes de verbas e a instabilidade

¹³ Um maior crescimento nos cursos de doutorado, dar-se-á em seqüência a expansão dos mestrados.

empregatícia e profissional dos docentes, técnicos e pessoal de apoio. Destaca, ainda, que a pós-graduação não possuía mecanismos institucionais suficientes para assegurar o seu pleno desenvolvimento¹⁴ e reconhece que a atribuição de um sentido absoluto e rígido ao binômio “ensino-pesquisa” gerava distorções que precisavam ser corrigidas.(BRASIL, 1982, p.3)

É curioso observar que se, por um lado, o II PNPG chama a atenção para o fato de que, apesar das dificuldades, a pós-graduação, naquele momento, era responsável pela maior parte do conhecimento produzido no País com uma contribuição significativa em algumas áreas de tecnologia avançada, comparável ao que era produzido nas melhores universidades e centros de pesquisa estrangeiros, por outro, destaca que “(...) a existência de uma atividade criativa, que se traduza em real contribuição para o avanço do conhecimento, constitui a exceção e não a regra.” Acrescenta, ainda, que: “A insistência indiscriminada e formal na necessidade de pesquisa engendra, em muitos casos, uma pesquisa de qualidade duvidosa e destinada unicamente ao preenchimento de preceitos burocráticos”.(BRASIL, 1982, p.3-4)

Não estranha o fato de que a pós-graduação tenha sido, naquele momento, responsável pela maior parte da produção de pesquisas em nível nacional, visto que foi esse o setor 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

¹⁴ Ressalta-se, entretanto, que a criação das pró-reitorias e de órgãos colegiados para a pós-graduação passou a representar um importante passo nesta direção. BRASIL, 1982, p.3.

condições adequadas, a produção científica de qualidade ficou restrita a algumas áreas e, especialmente, a instituições onde as condições gerais eram mais propícias.

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. São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte sempre abrigaram o maior número de cursos de mestrado e doutorado. A oferta de pós-graduação nas regiões menos desenvolvidas, especialmente o Norte e Nordeste, apresenta-se até hoje precária, conforme demonstram os quadros 2 e 3¹⁵. 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, o que já fora, diga-se de passagem, mencionado na elaboração do Parecer 977/65 e do I PNPG. No próprio II PNPG afirma-se que, em relação aos órgãos de financiamento, o apoio às atividades de pesquisa acadêmica esteve, freqüentemente, condicionado à abertura de mestrados ou doutorados. Por sua vez, a criação desses cursos por parte das instituições universitárias

¹⁵ A esse respeito também podem ser consultados os dados apresentados pela CAPES em várias publicações tais como: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. CAPES. Avaliação da Pós-graduação: síntese dos resultados, 1993; BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. CAPES. Catálogo de Cursos de Mestrado e Doutorado, 1993; BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. CAPES. Infocapes, 1994a. Ver também, CÓRDOVA, R. A. et alli. A pós-graduação na América Latina: o caso brasileiro, 1986.

foi utilizada como pretexto para se obter acesso às fontes de financiamento para a pesquisa.

1982	
Região Norte	0,85%
Região Nordeste	11,03%
Região Centro-Oeste	3,13%
Região Sudeste	74,21%
Região Sul	10,75%

QUADRO 02 : Capacitação de pessoal em nível de pós-graduação, estrito-senso, em 1982, por região geográfica. Fonte: III Plano Nacional de Pós-graduação. p.8.

1993	
Região Norte	2%
Região Nordeste	11%
Região Centro-Oeste	4%
Região Sudeste	69%
Região Sul	14%

QUADRO 03: Cursos de Pós-graduação, estrito-senso, por região geográfica, em 1993.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. CAPES. InfoCAPES. v.2, n.2, abr./jun., 1994.

A sujeição às ocasionais reformulações de prioridades e reorientações políticas com conseqüências nem sempre favoráveis às necessidades de estabilidade e previsibilidade, embora importantes para que o sistema de pós-graduação amadurecesse e se consolidasse, os desgastes causados pela irregularidade dos financiamentos pela lentidão no julgamento dos pedidos e na liberação dos recursos, o número insuficiente de professores qualificados para a orientação dos alunos, e a abertura de cursos em áreas saturadas, por especialidade ou região, foram outros problemas apontados no II PNPG. Configurava-se uma situação que comprometia o sistema de pós-graduação e que, por isso mesmo, carecia de rápida correção. (BRASIL, 1982, p.4-5)

O II PNPG chama atenção para o fato de que não se poderia esperar passivamente uma melhoria de produção na pós-graduação e ressalta que “qualidade se produz onde são criadas as condições para que ela se realize e onde ela é exigida”. Três instâncias, segundo

os elaboradores do Plano, exigiam essa qualidade: o mercado, a própria comunidade científica, e as instituições governamentais com poder político normativo ou detentoras de recursos de financiamento. Destaca-se ainda, que a situação enfrentada reforça a responsabilidade das instituições governamentais no duplo papel de criar e manter condições essenciais para uma produção de boa qualidade e o de cobrar sua efetiva realização. (BRASIL, 1982, p.5-6)

É importante observar que, apesar dessa avaliação feita pelos elaboradores do II PNPG, o aparente avanço em relação ao primeiro Plano quanto ao papel da pós-graduação no contexto nacional, pouco inova em relação a documentos anteriores, nos quais se estabelece uma estreita relação entre incentivos à pós-graduação e implicações nos setores econômico-políticos e no processo de desenvolvimento do País. Os trechos abaixo, extraídos do II PNPG, demonstram a similaridade dos discursos.

“O atual estágio e a continuação do processo de desenvolvimento, os problemas que o País terá de enfrentar a curto prazo e a implementação das diretrizes contidas no III PND e no III PBDCT tornam cada vez mais imprescindível a participação ativa de um número crescente de profissionais, pesquisadores e docentes altamente qualificados, em todos os setores da vida nacional. Cabe à pós-graduação, portanto, o papel central na sua formação e no seu aperfeiçoamento, em número suficiente e com qualificações adequadas às necessidades do País.” (Ibid, p.7)

“A excelência constitui vocação específica do sistema de pós-graduação. É importante que parcela significativa do sistema destine os seus esforços à produção de conhecimentos e de recursos humanos do mais alto nível, fundamentalmente nas ciências básicas, e nas especialidades de importância estratégica, econômica ou política.” (Ibid, p.7)

“Especificamente as funções da pós-graduação se dividem entre a formação de docentes pesquisadores para a esfera acadêmica; a capacitação e o treinamento de pesquisadores e profissionais destinados a aumentar o potencial interno de geração, difusão e utilização de conhecimentos científicos no processo produtivo de bens e serviços e a formação de recursos

humanos para o desenvolvimento cultural do País. Dadas suas peculiaridades, estas funções requerem um tratamento político, institucional e financeiro diferenciado.” (Ibid, p.8)

O II PNPG, todavia, reconhece que é necessário que a compatibilização do sistema de pós-graduação com as necessidades reais e futuras do País,

“(…) seja para a produção científica e acadêmica , seja para o aumento de sua capacidade tecnológica e produtiva”, “(…) não pode deixar de considerar os interesses da comunidade acadêmico-científica e a multiplicidade de funções da pós-graduação, que transcendem em muito a demanda imediata de mão-de-obra altamente qualificada.” (Ibid, p.9)

Os objetivos básicos do II PNPG, estiveram, portanto orientados para a solução dos problemas considerados fundamentais para o desempenho e o aperfeiçoamento do sistema de Pós-graduação e aparecem assim expressos:

“(…) é objetivo deste Plano incentivar o sistema a melhor se dimensionar tendo em vista as especificidades de cada área de conhecimento, os tipos de qualificação requeridos e as necessidades regionais. No que diz respeito às diferentes especialidades acadêmicas, isto significa uma ênfase no seu aprimoramento qualitativo.” “(…) A elaboração e implementação de novos mecanismos institucionais de entrosamento, assim como a ampliação e dinamização dos atuais, constitui um dos objetivos centrais deste Plano.” (Ibid, p.9-10)

Para a consecução desses objetivos, o documento enfatiza a importância do envolvimento da comunidade acadêmico-científica e dos representantes das organizações de pós-graduação na fixação de prioridades e diretrizes bem como na operação do próprio sistema.

Por último, aponta prioridades e diretrizes, reforçando que: os cursos de pós-graduação estrito-senso deverão buscar seu fortalecimento qualitativo, com ênfase no

objetivo de formar pesquisadores; às agências governamentais caberá utilizar os sistemas de informação e avaliação como principais instrumentos de apoio técnico para a realização do Plano; os esforços de coordenação e integração do sistema de pós-graduação objetivarão prioritariamente conferir a este uma maior estabilidade política e financeira, bem como diminuir as disparidades regionais, institucionais e setoriais que marcam sua realidade. (BRASIL, 1982, p.10-12)

Durante o 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 e também nas pesquisas de pós-graduação.¹⁶ Questionava-se, por exemplo, a estrutura dos cursos de mestrado e doutorado, as tendências filosóficas e os interesses políticos que norteavam as pesquisas apresentadas sob a forma de teses e dissertações, e indicava-se a necessidade de serem elaboradas novas concepções de pós-graduação, distintas da versão oficial. Uma forte crítica era feita à “camisa-de-força” que representavam as áreas de concentração.

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.

¹⁶ 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.

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 o início dos anos 90, pode ser caracterizada como o quarto momento da pós-graduação no Brasil.¹⁷

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.

Vejamos, primeiramente, o que propõe o III PNPG, para, em seguida, ressaltar alguns traços gerais que caracterizam a pós-graduação no final dos anos 80 e início dos anos 90.

Em sua introdução, o III PNPG destaca que dos vários estudos que vinham sendo feitos pelas agências, órgãos do governo e comunidade científica a respeito da política de formação de recursos humanos para ciência e tecnologia, a conclusão mais importante que se pode tirar é que: “(...) o país não possui um quantitativo de cientistas que permita, a curto prazo, atingir plena capacitação científica e tecnológica”, sendo, portanto, essencial realizar, com a máxima urgência, um programa agressivo de Formação de Recursos Humanos qualificados, considerando, ainda, que: “(...) a sociedade e o governo pretendem

¹⁷ Apesar do III PNPG cobrir o período de 1986 a 1989, até o momento não foi publicado o IV PNPG.

a independência econômica, científica e tecnológica para o Brasil no próximo século.”
(BRASIL, 1986, p.1)

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.

Este Plano considera que o processo de institucionalização da Pós-graduação nas universidades ainda não está concluído e que, por esse motivo, deveria ser mantido como um dos objetivos da política de pós-graduação, “(...)acrescido de um esforço para a institucionalização e ampliação das atividades de pesquisa, como elemento indissociável da pós-graduação” (BRASIL, 1986, p.2). Lembra que a formação e o aperfeiçoamento de recursos humanos de alto nível, inerentes às atividades de pós-graduação, constituem objetivos permanentes, sendo necessária a intensificação dos esforços com vista à melhoria dos resultados até aquele momento alcançados.

O III PNPG avalia que o sistema de pós-graduação estabeleceu um referencial de qualidade que vinha orientando a estrutura e o funcionamento dos cursos. 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)

Assim como os Planos anteriores, o III PNPG reconhece a importância da pós-graduação para o avanço da pesquisa no País, do mesmo modo que considera as atividades de pesquisa essenciais para o desenvolvimento da pós-graduação e chama a atenção para a importância do intercâmbio dessas atividades com o setor produtivo e com os outros níveis do sistema educacional. Por esse motivo, enfatiza a necessidade de melhorar o processo de institucionalização e a ampliação da pesquisa nas universidades e de integração da pós-graduação ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia. Contudo, salienta a necessidade de um destaque orçamentário específico para que as universidades possam desenvolver tanto as atividades de pesquisa, quanto as de pós-graduação. (BRASIL, 1986, p.2)

O III PNPG também estabelece a universidade como o espaço privilegiado para a produção do conhecimento através da pesquisa e da pós-graduação e ressalta o seu papel no processo de desenvolvimento nacional. Além de sublinhar os pontos positivos do processo já instaurado, propõe correções e reformulações para os problemas identificados.

Os objetivos gerais deste Plano dão continuidade àqueles já estabelecidos no primeiro e segundo planos, quais sejam: consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; institucionalização da pesquisa nas universidades, para assegurar o funcionamento da pós-graduação; integração da pós-graduação no sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive com o setor produtivo.

Para demonstrar a evolução quantitativa dos cursos de mestrado e doutorado, o III PNPG estabelece a comparação entre os dados existentes no sistema de pós-graduação em 1975 e 1985. Como podemos visualizar no **Quadro 04**.

Considerando os documentos elaborados nos últimos anos pelas Comissões de Consultores da CAPES, o III PNPB lembra que, no contexto global, podem ser observados alguns aspectos que indicam os avanços do sistema de pós-graduação em nível nacional:

-“melhoria da estrutura dos programas de pós-graduação e conseqüente definição da proposta acadêmica e do perfil de atuação; melhoria na qualificação do corpo docente, seja em termos da titulação formal, seja na capacitação profissional; revisão e implementação de novas estruturas curriculares tornando-as mais coerentes com as atividades desenvolvidas pelos programas; melhoria substancial na definição e desenvolvimento das atividades de pesquisa; aumento da produção docente, sendo que uma parcela substancial pode ser considerada de padrão internacional e melhoria da qualidade das dissertações/teses”. (BRASIL, 1986, p.5)

Aspectos comparativos	1975	1985
Total de Programas de Mestrado, cadastrados	370	787
Total de Programas de Doutorado, Cadastrados	89	325
Total de professores envolvidos com atividades de Pós-graduação	7.500	20.900
Total de docentes com Doutorado e livre docência que atuam na Pós-graduação	4.000	10.000
Formação de Mestres	4.000(acumulado)	4.000(por ano)
Formação de Doutores	600(acumulado)	600(por ano)
Tempo médio de titulação para Mestrado	s/i	5 anos
Tempo médio de titulação para Doutorado	s/i	5,5 anos
Percentual de alunos matriculados que atingem a titulação (por ano)	15%	15%
Índice de evasão de alunos do total de alunos matriculados (por ano)	50%	45%
Cursos de Mestrado com bom desempenho	51%	62%
Cursos de Doutorado com bom desempenho	46%	60%

QUADRO 04: Aspectos comparativos do Sistema de Pós-graduação - 1975/1985. ¹⁸

Fonte: MEC/CAPES/CAA- Memória da Pós-graduação Brasileira. Extraído do III Plano Nacional de Pós-graduação. p.4.

Entretanto, este Plano reconhece que o sistema é muito heterogêneo em termos de desempenho acadêmico-científico, sendo imprescindível uma análise e acompanhamento individual de cada programa e a sua comparação com outros da mesma área ou subárea de

¹⁸ s/i- sem informação.

conhecimento, visto que os programas se diferenciam de acordo com o grau de evolução e com o contexto institucional do campo do conhecimento em que se situam. Essas heterogeneidades demarcam, na avaliação do III PNPG, sérios problemas, tais como: 40% dos cursos de pós-graduação até aquele momento ainda apresentavam deficiências, indefinições e baixa produtividade, o que comprometia a qualidade da formação dos recursos humanos. Os seguintes pontos de estrangulamento foram identificados:

- a) diferenciação na evolução das áreas do conhecimento (Enquanto algumas já haviam atingido competência e maturidade, em outras o número de pesquisadores, ainda, era insuficiente);
- b) carência de pesquisadores com formação interdisciplinar;
- c) número excessivo de orientandos para os pesquisadores disponíveis para orientação;
- d) índice elevado de evasão de alunos;
- e) problemas de seleção de alunos;
- f) tempo médio de titulação elevado. (BRASIL, 1986, p.6)

O III PNPG ressalta alguns problemas, já abordados no II Plano, referentes às condições para a implementação da melhoria da qualidade do sistema. Menciona, por exemplo, que alguns problemas organizacionais têm dificultado o processo de institucionalização da pesquisa e da pós-graduação nas universidades brasileiras, visto que essas atividades são fundamentalmente dependentes de recursos extra-orçamentários. Outro aspecto relevante relaciona-se à referência feita aos cortes e atrasos na alocação e liberação de verbas e às percepções imediatistas das políticas governamentais, refletidas nas constantes mudanças de prioridades. O III Plano salienta que esta falta de condições favoráveis ameaça comprometer rapidamente os esforços despendidos no passado.

O documento faz referência, ainda, ao inadequado aproveitamento do potencial de influência das atividades de pesquisa e pós-graduação na vida universitária, como um todo. Um dos problemas esboçados, em relação a essa questão, dizia respeito à dissociação que a maior parte das universidades estabelecia entre pós-graduação e graduação e entre ensino e pesquisa. Entende, porém, que a solução desse problema não está na simples coexistência da pós-graduação com a graduação nem apenas na absorção de pessoal qualificado na graduação, visto que os estímulos para a pesquisa estão restritos à pós-graduação e, ao mesmo tempo, afirma que: “Apenas a articulação de todas as atividades de ensino com a pesquisa poderá promover a efetiva integração dos dois níveis de ensino superior, aproveitando o potencial gerado pela pós-graduação.” (BRASIL, 1986, p.8)

Observa-se, também, que a difusão da pós-graduação tem enfrentado obstáculos nos mecanismos disponíveis de cooperação técnica nacional, para a promoção de intercâmbio entre as instituições de pesquisa e pós-graduação e na ausência de uma política de apoio aos grupos emergentes e de desenvolvimento científico regional. Faz-se alusão ao problema enfrentado pela região Amazônica que, afastada dos grandes centros culturais e científicos do País, não vinha encontrando apoio efetivo das agências financiadoras com vistas ao seu desenvolvimento, apesar das constantes menções dos professores e pesquisadores da região a respeito dos problemas ali enfrentados. O III PNPG reconhece que “(...) parece não restar dúvidas de que as instituições de ensino e pesquisa da região amazônica devem receber maior apoio e atenção para o seu desenvolvimento científico, cultural e tecnológico.” (Ibid. p.9)

Apesar dessas considerações feitas no III PNPG, que podem, em princípio, demonstrar uma preocupação especial com a região Norte, a situação permanece praticamente inalterada ao longo desse período. Em termos quantitativos, os dados apresentados pelo III PNPG referentes à capacitação de pessoal em nível de pós-graduação estrito-senso para a região Amazônica, até 1982, em comparação com as demais regiões do País, pouco diferem dos dados mais recentes, como foi possível perceber nos quadros 02 e 03, que demonstram a disparidade, ainda, existente entre as regiões.

O Plano apresenta a análise de algumas dificuldades “estruturais e conjunturais” que vinham travando os avanços no sistema de pós-graduação. Menciona a legislação e a prática vigentes que seriam ineficazes para impedir a criação e o funcionamento de cursos de baixa qualidade e para realizar um controle mais adequado. Além disso, sublinha que os esforços envidados na qualificação do corpo docente, através de programas institucionais de capacitação, foram, em termos relativos, anulados pela absorção de docentes não qualificados nas IES federais e pela expansão do ensino privado, o que fez com que a qualificação média se mantivesse, até aquele momento, praticamente inalterada. Do mesmo modo, esclarece que a recessão econômica e as restrições impostas à contratação de pessoal nas universidades oficiais vinham mantendo fora do sistema de pós-graduação um importante contingente qualificado. (BRASIL, 1986, p. 9)

Em relação à população nacional de cientistas, menciona-se que o número ainda é insuficiente para atender as necessidades de desenvolvimento da sociedade brasileira. Demonstra-se, nesse sentido, que a pós-graduação, não havia sequer conseguido atender a sua própria demanda de pesquisadores e docentes doutores, visto que aproximadamente

50% dos docentes que atuavam na pós-graduação não tinham ainda a titulação de doutor. Algumas medidas são apontadas para o alcance do crescimento da capacidade interna de formação de cientistas:

-“manutenção da qualidade dos cursos considerados bons e excelentes; investimentos para a melhoria da produtividade dos cursos com bom desempenho; consolidação e aperfeiçoamento dos cursos que apresentam problemas estruturais e/ou de produtividade e dos deficientes (cerca de 50% do total dos cursos existentes); estímulo à abertura de programas de doutorado nos programas de mestrado que atingiram nível de excelência; criação de programas de mestrado, com base nos grupos emergentes de pesquisa, inclusive através da indução dirigida para áreas estratégicas; aperfeiçoamento e extensão do sistema de bolsas de estudo no país; capacitação no exterior, de acordo com as necessidades de melhoria e renovação dos cursos de pós-graduação, bem como do fortalecimento de áreas novas ou carentes; dotação de infra-estrutura necessária para assegurar as atividades de pós-graduação nas universidades”. (BRASIL, 1986, p.10)

Mais que os dois Planos anteriores, o III PNPG destaca a necessidade de uma maior flexibilidade nas estruturas dos cursos e nas oportunidades de formação oferecidas pelo sistema. Menciona que os projetos de cooperação entre instituições precisariam ser ampliados e os projetos de cooperação internacional, apropriadamente articulados com os de cooperação nacional. Especificamente em relação a este último, a cooperação envolveria:

- troca de conhecimento e interação entre cientistas e docentes das instituições universitárias, institutos de pesquisas e empresas;
- aproveitamento, em caráter complementar, de competências individuais dispersamente situadas;
- estabelecimento de “consórcios entre cursos de pós-graduação, inclusive para complementação de currículos, e, através do intercâmbio de docentes e orientadores,

incluindo grupos de pesquisa não necessariamente engajados em atividades regulares de pós-graduação. (BRASIL, 1986, p.11)

Por último, o III PNPG apresenta algumas sugestões e indica estratégias para sua implementação. Dentre elas podem ser destacadas:

- a) O apoio aos grupos emergentes;
- b) a ênfase especial nos programas de pós-doutoramento para intensificar o intercâmbio científico; o aperfeiçoamento da coleta, do processamento e da disseminação de informações científicas;
- c) a utilização de instrumentos complementares de financiamento à pós-graduação e a redução das exigências burocráticas para o repasse de recursos de natureza institucional;
- d) a promoção da institucionalização da pesquisa e da pós-graduação por meio do destaque de verbas orçamentárias específicas;
- e) a garantia da participação da comunidade científica, em todos os níveis, processos e instituições envolvidos na definição de políticas, na coordenação, no planejamento e na execução das atividades de pós-graduação;
- f) o aperfeiçoamento do sistema de acompanhamento e de avaliação da pós-graduação; o estímulo à reflexão periódica e sistemática nas universidades sobre os requisitos, concepções, finalidades, seus resultados e suas práticas de pós-graduação;
- g) a interação efetiva das atividades de pesquisa e pós-graduação com o ensino de graduação; o estímulo às formas de cooperação entre programas de pós-graduação, incluindo intercâmbio de pesquisadores e alunos, uso comum de equipamentos e realização de pesquisa interdisciplinar e/ou multi-institucional;

- h) o apoio ao intercâmbio com centros de pesquisa e pós-graduação, possibilitando a participação de docentes e pesquisadores em reuniões científicas no País e no exterior; a garantia de continuidade para os grupos de pesquisa consolidados;
- i) o estímulo à criação de novos programas de pós-graduação, apenas quando a instituição tiver grupos de pesquisa com produção científica regular na área;
- j) a ampliação substancial do apoio para a formação de recursos humanos e para o desenvolvimento científico da região amazônica. (BRASIL, 1986, p.12-13)

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. 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, que vai de 1986 até os dias atuais, demonstram essa 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 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 esses 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 populosos¹⁹. Além disso, é 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).²⁰

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 de países da África, o continente menos desenvolvido do planeta, e com algumas regiões envolvidas em guerras civis.

Segundo o mesmo relatório, 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

¹⁹ 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.

²⁰ PINTO, P. S. Gasto com educação registra menor evolução no Brasil, afirma UNESCO. *Folha de São Paulo*, São Paul, 3 Set. 1994. Caderno 3, p.4.

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 estudo²¹.

É claro que esses dados numéricos não expressam toda a complexidade e gravidade dos assuntos relacionados à educação no Brasil, mas revelam alguns importantes indicadores dessa séria problemática, como a condenação de milhões de pessoas à ignorância, a aniquilação da possibilidade do exercício pleno da cidadania e o entravamento do processo de desenvolvimento da nação.

Em relação à ciência e tecnologia, o Brasil enfrentou, já no Governo Sarney, uma crise sem precedentes que vem se agravando até os dias atuais. Em 1988, o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) foi extinto, ou, melhor dizendo, rebaixado à condição de Secretaria de Ciência e Tecnologia (SECT). As verbas federais para pesquisa foram drasticamente reduzidas. A situação tornou-se, porém, mais grave no Governo Collor quando se deteriorou todo o sistema de ciência e tecnologia em nível nacional.

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”, “A lenta agonia da ciência no Brasil”, “Governo abandona reunião da SBPC”, “Cientistas cobram saída de Jaguaribe”, “CNPq

²¹ MERCADANTE, Aloísio. Educação: exigência da economia contemporânea. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 25 Ago. 1993. Caderno 1, p.3.

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.

Fernando Collor propunha uma “revolução educacional”:

“O grande tema da modernização nacional é o da reforma educacional. (...) o tema da educação exige participação engajada de todos, para que, com base em consenso amplo, possamos construir a ponte que nos levará a um futuro capaz de assegurar vida digna a todos os brasileiros.” (COLLOR de MELLO, 1992, p.3)

Para Collor, “o papel do ensino básico é simplesmente crucial. No caso brasileiro representa a carência mais profunda e desumana entre as muitas que compõem a dívida social”. (Ibid.) Afirmava que com o Estatuto da Criança e do Adolescente procurava-se eliminar os pontos críticos nesse terreno e referia-se aos Ciacs como importante alternativa para solução dos problemas da educação básica:

“Com os Ciacs, iniciamos uma revolução não só de métodos, mas de mentalidades. Atentos a um apelo ético incontornável, demos mostras da prioridade à educação de base e a construção da cidadania, privilegiando a criança, a matéria-prima formadora, por excelência do homem brasileiro.” (Ibid.)

Com relação ao ensino superior, Collor reconheceu a necessidade de se corrigir as deformações que incidiam sobre esse nível de ensino: “Nas universidades públicas o custo deve ser compensado pelo desempenho, o salário associado à competência e à dedicação, e o tamanho da folha de pagamento dependente tanto do número de alunos, quanto da qualidade do ensino ou da produção científica.” (COLLOR de MELLO, 1992, p.3)

Sublinha, também, em relação a este tema, que: “Sem educação, jamais as massas brasileiras poderão elevar-se ao nível de uma cidadania madura, conhecedora do valor das instituições e capaz de acompanhar, como merecem a dinâmica da modernidade.” (Idem)

Apesar do seu discurso, os fatos ocorridos no Governo Collor foram suficientes para demonstrar quais as suas verdadeiras intenções para com a educação e os demais problemas da sociedade brasileira. Ainda em 1992, na administração Collor, mais de 2000 projetos já aprovados, foram suspensos pelo CNPq e quase 4000 cientistas deixaram de viajar para o exterior por falta de pagamento das bolsas, também aprovadas.²² Ocorreu, que o então Secretário de Ciência e Tecnologia, Hélio Jaguaribe, aceitou uma forma burocrática utilizada pela administração pública para gerir recursos, o que impediu que chegassem aos seus destinatários Cr\$ 187 bilhões²³, já aprovados e referentes a bolsas de pesquisa do CNPq. Esse fato, denunciado por vários cientistas, não foi, porém, o único caso de descumprimento, por parte daquele Governo, dos acordos formais estabelecidos com os pesquisadores. Além do pagamento das bolsas, não foi cumprido, em tempo, o acordo com a área econômica para corrigir o valor das bolsas com base nos aumentos salariais dos professores universitários.²⁴

²² FOLHA DE SÃO PAULO, São Paulo, 14 Fev., 1992. Caderno 1, p.2.

²³ Em valores atuais, essa quantia corresponde a aproximadamente R\$ 91.798.300,00. A conversão do valor foi feita, a partir do indicador IGP/ FGV, pelo Centro de Documentação e Pesquisa Sócio-Econômica - CEPES, da Universidade Federal de Uberlândia.

²⁴ FOLHA DE SÃO PAULO. Brasil, ciência falida: burocracia emperra pagamento de bolsistas. São Paulo, 21 Jul., 1992. Caderno 1, p.9.

Dentre os cientistas que denunciaram publicamente e através da imprensa à redução de verbas para a pesquisa encontravam-se Ênio Candotti (na ocasião presidente da SBPC) e Flávio Fava de Moraes (Diretor técnico da Fapesp). Somadas a essas denúncias, estavam os pedidos de renúncia do presidente Fernando Collor.

O descontentamento, repúdio e indignação dos cientistas com a situação instaurada na era Collor no tocante à política financeira para ciência e tecnologia, podem ser observados, por exemplo, no artigo em que Ênio Candotti afirma que o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) e todo o sistema de ciência e tecnologia, estavam sendo destruídos, não apenas pela falta de recursos para o fomento da pesquisa, mas sobretudo pela falta de determinação e competência para administrar a recessão econômica e política. Com base nas divulgações dos Diários Oficiais, CANDOTTI afirma que, além do corte de 45% no orçamento da SECT, ocorreria, naquele mesmo semestre, um novo corte de 15%, incluindo uma redução no programa de bolsas. Também informa que no dia 22 de junho daquele ano, em decisão histórica, o conselho deliberativo do CNPq decidiu suspender o recebimento de novos projetos e o julgamento de 2.406 projetos já recebidos, enquanto não fosse feito o pagamento dos já aprovados no ano anterior. CANDOTTI ainda critica a postura assumida pelo Secretário de Ciência e Tecnologia, Hélio Jaguaribe, ao defender a idéia de que para um país como o nosso, as aspirações da pesquisa científica e tecnológica deveriam ser limitadas; que as soluções dos múltiplos problemas sociais eram prioritárias e não dependiam da existência no País, de um sistema de pesquisa qualificado e diferenciado; que o número de pesquisadores e técnicos especializados, estimado em cerca de 60 mil, já seria suficiente para o Brasil atual, visto que o mercado dificilmente absorveria um número maior.²⁵

²⁵ Outra crítica, na mesma direção, às posições não só do Secretário Hélio Jaguaribe como também do Ministro José Goldenberg, foi feita por NUSSENZVEIG, H. M. Financiamentos da pesquisa - mitos e realidades. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 17 Jul., 1992. Caderno 1, p.3.

Ao contestar a análise de Jaguaribe, CANDOTTI apresenta alguns dados da realidade brasileira, como, por exemplo, o baixo número de doutores atuando nos institutos de pesquisa e nas universidades e critica os projetos de modernidade do governo até 2010. Afirmando que não haveria sustentação para a agricultura ou para indústria, nem para 1993, se as instituições científicas fossem destruídas e a formação de recursos humanos, paralisada. Destaca, por último, que:

“os livres mercados do mundo não são livres e nem mercados. São praças de guerra em que as armas são o conhecimento e a tecnologia. Desarmar o país neste momento é crime grave que nenhuma razão de economia justifica. Os responsáveis serão julgados com severidade.” (CANDOTTI, 1992, p.3)

No Governo Itamar Franco não ocorrem mudanças muito significativas, em relação à ciência e a tecnologia. Entretanto, não se pode deixar de reconhecer que a volta do Ministério da Ciência e Tecnologia, implicou num ganho, ao menos na perspectiva política, para essa área. Essa mudança trouxe, por exemplo, alguns resultados imediatos, tais como: as verbas federais para C&T dobraram de 1992 para 1993, foi criada uma carreira de pesquisa para os órgãos federais, os valores das bolsas foram atualizados e vários programas foram iniciados ou retomados. Mesmo considerando todas as dificuldades dos dois anos anteriores, restabeleceu-se uma certa tranquilidade no setor.

A comunidade científica continuava denunciando, publicamente, o desprezo do Governo, agora de Itamar Franco, 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. Alerta que “a guerra pela vida

exige a conquista de novos mercados, cada vez mais exigentes” e preparar o Brasil para esse conflito é tarefa de salvação pública. Critica o governo brasileiro por só se preocupar com o “aumento de impostos, desestímulos 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.

Ainda em 1994, a 46ª Reunião Anual da SBPC teve como tema: “Ética na consolidação da democracia”. Nesse Encontro foram amplamente discutidos, os problemas advindos da escassez de recursos e da inexistência de um projeto político consistente para a ciência e tecnologia no Brasil. 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!” 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 conseqüências de um país que não valoriza a ciência: “ter o seu povo entregue à miséria e ao abandono”.

O descaso do governo para com o setor científico e tecnológico, tem implicações que se expressam, por exemplo no baixo índice de publicações científicas dos docentes vinculados às universidades; no abandono da carreira acadêmica por pesquisadores ainda jovens, desestimulados pelos entraves econômicos, políticos e burocráticos; evasão de pesquisadores para outros países com melhores condições para o desenvolvimento da pesquisa científica e na qualidade da pesquisa desenvolvida em nível nacional.

Outras conseqüências 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 médio prazo. Além dessas conseqüências, facilmente visíveis, há outras, menos aparentes, que comprometem sobremaneira não apenas o presente, mas também esfacelam muitas perspectivas futuras.

No caso específico da pós-graduação, percebe-se que esses vários problemas contextuais levaram as agências financiadoras, os pesquisadores e instituições a enfrentarem uma séria crise. Apenas a título de exemplificação, cito a CAPES, uma das mais importantes agências de fomento à pós-graduação, que enfrentou graves problemas no final de 1992. Os cortes orçamentários determinados pelo Governo Collor bem como a falta de regularidade no repasse de recursos impediam o pagamento dos bolsistas no País e no exterior num clima de normalidade. Além disso, a fórmula usada para o cálculo dos valores das bolsas que não incorporava a Gratificação por Atividade Executiva, prevista para os docentes, fazia com que os valores pagos se mantivessem em níveis irrisórios, não atingindo assim, seus objetivos.²⁶

“No plano interno, a CAPES sofria as nefastas conseqüências da tentativa de reforma da administração pública do Governo Collor, que justificou o decreto de sua extinção em 1990, e que resultou na drástica perda de quase metade do seu quadro de funcionários, a maioria do mais alto nível de qualificação. Para um órgão que, como se sabe, sempre enfrentou problemas quanto ao seu quantitativo de pessoal, a situação era extremamente grave.”
(BRASIL, 1994a, p.11)

Ao assumir a Presidência da CAPES em outubro de 1992, Maria Andrea Loyola reconhece que não era possível ignorar o crescente volume de sugestões e críticas surgidas

²⁶ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. CAPES. Infocapes: ed. esp. - A CAPES e a formação de recursos humanos no Brasil 1993/1994. 1994a. p.11.

no meio acadêmico com relação à Pós-graduação e o desempenho dos órgãos governamentais voltados para o desenvolvimento do setor. Admite que existe um descompasso em relação à distribuição regional na pós-graduação no Brasil, mas ressalta que esta má distribuição não difere, em termos percentuais, daquela encontrada nos demais níveis de ensino, o mesmo acontecendo com relação à qualidade dos cursos.

“Esse quadro não poderia ser diferente uma vez que o mesmo denominador comum conduz àqueles resultados: o descompasso do desenvolvimento econômico e social do País, que em alguns setores das Sudeste e Sul é, grosso modo, comparável ao do chamado “primeiro mundo”, contrastando com o que ocorre nas regiões menos favorecidas econômica e socialmente, como o Norte e o Nordeste.” (BRASIL, 1994b, p.5)

Todavia, apesar das inúmeras dificuldades e problemas aqui apontados, apesar do prejuízo, causado especialmente pelo Governo Collor, à ciência, tecnologia, pesquisa e pós-graduação e mesmo considerando que algumas alternativas encontradas para superação dos problemas identificados não chegam a atingir a sua base, que é estrutural, não se pode deixar de reconhecer que a dinâmica desse processo, em que se expressam diferentes tipos de interesses e contradições, também trouxe alguns avanços.

Após essas considerações gerais sobre a pós-graduação, passo a focar os mestrados em Educação Física e Esportes, destacando, primeiro, elementos gerais e, em seguida, sua produção científica.

2. Mestrados em Educação Física/Espportes

2.1 Os três primeiros cursos de Mestrado em Educação Física/Espportes no Brasil:

USP, UFSM e UFRJ (1979-1994)

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 I PNPGE, 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 grupo era composto de representantes de diversas universidades brasileiras²⁷.

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.

²⁷ Fizeram parte da primeira e segunda reuniões do Grupo de Consultoria Externa (GCE) representantes das seguintes instituições: USP; UFRJ; UFSM; UFMG; UNB; UFRN; UFPE; UFAL; UFES; UEL; UEMT; ESEF/SC; ESEF/GO. Também participaram representantes do DAVE e da CAPES. A primeira reunião foi realizada no período de 28/07 a 01/08 de 1975 e a segunda no período de 04 a 06 de agosto de 1975.

O Relatório do GCE destaca que, com o PNPG, a Educação Física e Desportos recebeu “(...) um instrumento legal que lhe permitirá a elevação do nível intelectual dos professores de seus cursos de licenciatura, trazendo como resultados um ensino mais eficaz e melhores condições para as escolas em geral”. (BRASIL, 1975)

Os objetivos para a pós-graduação, em nível de mestrado em Educação Física, expressos no Relatório, estão consonantes com aqueles apresentados nos principais documentos da pós-graduação nacional. Além disso, expunha a intenção de nivelar a Educação Física a outras áreas do conhecimento:

“Formar docentes para o magistério superior capazes de projetar a Educação Física ao nível do aculturação já alcançado em outras áreas”; “Atender à demanda do mercado de trabalho nas Instituições de Ensino Superior”; “Formar pesquisadores em Educação Física e incentivar seu aproveitamento conforme a política desenvolvimentista nacional”.
(BRASIL, 1975)

O Relatório indica as áreas de concentração prioritárias para os mestrados em Educação Física e dispõe, para cada uma delas, o rol de disciplinas que deveriam compor os currículos dos cursos. Manifesta, também, o desejo de elaboração de um Plano Nacional de Pós-graduação, específico para a Educação Física, “nos termos da filosofia, da política e do novo enfoque dado pelo Plano Nacional de Pós-graduação.” (BRASIL, 1975)

O Grupo de Consultoria Externa do DED elaborou, em novembro do mesmo ano, um documento intitulado: “Modelo de Pós-graduação em Educação Física e Estratégia de Implantação”. Trata-se, em última instância, da proposta de

um modelo de pós-graduação em Educação Física a ser implantado no período compreendido entre 1976 e 1980. O modelo estava baseado, fundamentalmente, nas diretrizes contidas na “Política Nacional de Educação Física e Desportos” e no “Plano Nacional de Pós-graduação” e objetivava prioritariamente o alto padrão de desempenho para a área.

A estratégia exposta indicava que “o alto padrão de desempenho só será atingido com a constituição de “GRUPOS DE EXCELÊNCIA” elementos geradores do SISTEMA na fase inicial de IMPLANTAÇÃO”.²⁸ (grifo do autor)

Nessa defesa de formação de Grupos de Excelência, percebe-se a mesma concepção que vinha norteando a política de pós-graduação em nível nacional, qual seja, entender este nível de ensino como o lugar reservado aos mais aptos, tanto individual quanto institucionalmente.

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 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.²⁹

²⁸ BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Departamento de Educação Física e Desport. Grupo de Consultoria Externa. **Modelo de Pós-graduação em Educação Física e Estratégia de Implantação** (documento para discussão), 1975, p. 1.

²⁹ Ibid., p.6.

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 acessoramento dos Programas de Pós-graduação no Brasil³⁰.

Vale ressaltar que, ao referir-se ao envio de professores para o “exterior”, tinha-se em mente especialmente um determinado país: os Estados Unidos. Tanto isto é verdade que, só no ano de 1979, para lá foram enviados setenta professores de Educação Física para fazerem seus mestrados ou doutorados.³¹

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.³²

³⁰ BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Departamento de Educação Física e Desport. Grupo de Consultoria Externa. **Modelo de Pós-graduação em Educação Física e Estratégia de Implantação** (documento para discussão), 1975, p.4; 11-12.

³¹ FENSTERSEIFER, H. “Sportlehrerausbildung in Brasilien”. Oldenburg: Universidade de Oldenburg, 1986. (Tese de Doutorado).

³² 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.”

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 em 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. Esta visão, centrada nos pressupostos de uma concepção positivista de ciência, oriunda de uma filosofia de justificação da ordem burguesa, caracterizada por uma visão fiscalista, neutralista e quantitativista de ciência que reduz a realidade ao matematizável, foi difundida em grande escala no meio da Educação Física nacional. O surgimento acelerado de laboratórios de fisiologia do esforço³³, a importação de máquinas de musculação e aparelhos sofisticados de cicloergometria, bem como a publicação de vários artigos em

³³ Nos anos 70, foram realizados dois importantes investimentos por parte do Governo na instalação de laboratórios de fisiologia do esforço: o LABOFISE na Universidade Federal do Rio de Janeiro e o LAPESC, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Sem vinculação direta com Universidades, foi também criado nesse mesmo período o Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul (LAFISCS). Alguns dados sobre esse processo são apresentados por FARIA JÚNIOR (1987) ao explicar que o PED (Plano de Educação Física e Desportos, Brasil, Ministério de Educação e Cultura, 1971), em suas Bases para a Ação, previa que o DED deveria a curto prazo, financiar a instalação de 5 laboratórios de pesquisa, em Escolas de Educação Física de Universidades Federais, ou Estaduais.

revistas com ênfase no caráter mecânico e anatomo-fisiológico da atividade física, e ainda o destaque, nos eventos científicos da área, aos rigorosos métodos de treinamento, são alguns exemplos da manifestação deste fenômeno. 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.³⁴

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”³⁵.

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 graduação³⁶. Isso possibilitava, por um lado, o acesso de um maior

³⁴ Cf. SOARES, C. L. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. 1994.

³⁵ 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 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.

³⁶ 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.

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, como já mencionei anteriormente, 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. Este processo que tem raízes em períodos anteriores, foi acelerado, a partir de 1964, com o Regime Militar.

Os três primeiros programas de mestrado em Educação Física no Brasil foram criados na Universidade de São Paulo (1977)³⁷, na Universidade Federal de Santa Maria (1979) e na Universidade Federal do Rio de Janeiro (1980). Estes programas não apresentavam novidades uma vez que foram estruturados a partir de objetivos semelhantes àqueles expostos para a pós-graduação em geral.

O mestrado da Universidade de São Paulo, tinha como objetivo geral a “formação de docentes destinados ao ensino superior e pesquisadores de nível qualificado no campo da Educação Física e dos Desportos” e possuía uma única área de concentração denominada “Educação Física”.

Com objetivo semelhante, foi criado, em 1979, o segundo curso de mestrado na área, na Universidade Federal de Santa Maria com “(...) ênfase na preparação de docentes para o ensino superior, e na formação de pesquisadores na

³⁷ O Mestrado em Educação Física da USP foi o primeiro da América Latina.

área de Educação Física, de forma a colaborar com o avanço tecnológico e científico desta área”.³⁸ Como no caso da USP, também este curso tinha, inicialmente, uma única área de concentração, denominada “Ciência do Movimento”.

Na mesma perspectiva inseriu-se o mestrado iniciado em 1980 na UFRJ, cujos objetivos eram: “estímulo e desenvolvimento da pesquisa na área da Educação Física e Desportos; proporcionar aos professores meios de elevar a qualidade de ensino e, qualificação de profissionais para a renovação e aprimoramento dos quadros técnicos e administrativos da área”³⁹. Este programa oferecia duas áreas de concentração: “Didática da Educação Física” e “Bases Biomédicas da Educação Física”.

Os currículos dos três cursos não se diferenciavam substancialmente. O mestrado da UFRJ, porém, oferecia um maior número de disciplinas ligadas à área pedagógica, devido à existência da área de concentração em “Didática da Educação Física”. Entretanto, a análise das ementas das disciplinas e/ou programas propostos revela uma similaridade com os demais cursos existentes. O elenco das disciplinas, oferecidas inicialmente por esses cursos, pode ser visualizado nos quadros 05, 06 e 07.

³⁸ UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Centro de Educação Física e Desportos. Mestrado em Educação Física. *Pedido de credenciamento*. Santa Maria: UFSM, 1985. p.3.

³⁹ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Mestrado em Educação Física. *Manual de informação sobre o curso de mestrado em Educação Física*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1981.

DISCIPLINAS DA ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	DISCIPLINAS DA ÁREA COMPLEMENTAR:
Aprendizagem de Habilidades Motoras	Educação em Saúde
Administração Esportiva	Biometria Humana
Estudo do Ato Motor	Adaptações Fisiológicas ao Treinamento Esportivo
Crescimento e Desenvolvimento Físico da Criança	Psicologia do Esportista
Processo Didático em Educação Física e Desportos	Filosofia da Educação Física
Racionalização do Trabalho Intelectual do Pesquisador	Função Cardiovascular em Condições de Esforço
Aptidão Física: Diagnóstico e Avaliação do Desenvolvimento	Função Respiratória em Condições de Esforço
Supervisão em Educação Física e Desportos	Hemodinâmica e Física da Circulação
Desenvolvimento da Condição Física	
Teoria Pedagógica no Esporte e a Educação Física: Quatro Tendências Significativas na Teoria Contemporânea da Educação	
Estudos Brasileiros	

QUADRO 05 : Disciplinas oferecidas no mestrado em Educação Física da USP no ano de sua criação:⁴⁰

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	
DISCIPLINAS OBRIGATORIAS	DISCIPLINAS OPTATIVAS
Biomecânica Externa	Anatomia e Função do Sistema Nervoso
Fisiologia do Exercício	Teorias de Aprendizagem do Movimento
Aprendizagem Motora	Biomecânica Interna
Psicologia do Esporte	Seminário em Psicomotricidade
Desenvolvimento Motor	Seminário em Fisiologia do Esporte
	Seminário em Biomecânica
ÁREA CONEXA	
DISCIPLINAS OBRIGATORIAS	DISCIPLINAS OPTATIVAS
Estatística Educacional	Seminários em Computação
Metodologia da Pesquisa	Filosofia e Antropologia do Esporte
Seminário de Dissertação	Fundamentos Teóricos da Educação
Estudo de Problemas Brasileiros	Medicina Esportiva e Educação Física
Currículo e Ensino da Educação Física	Pedagogia do Esporte
Docência Supervisionada	Planejamento Educacional
Metodologia do Ensino Superior	Seminário em Didática e Pedagogia do Esporte
	Administração Esportiva
	Sociologia do Esporte
	Seminário em Sociologia do Esporte

QUADRO 06 : Disciplinas inicialmente oferecidas no mestrado em Educação Física da UFSM

⁴⁰ UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO: Faculdade de Educação Física. Mestrado em Educação Física. Manual de pós-graduação -Mestrado. São Paulo: USP, 1978. p.13-14.

O corpo docente dos três mestrados (USP, UFSM e UFRJ), também, apresentava características semelhantes em relação à qualificação em 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.⁴¹

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.⁴²

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-

⁴¹ Informações obtidas a partir da análise dos Projetos de Criação e/ou Credenciamento dos cursos.

⁴² Cf. SILVA, R. V. S. e. *Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas*, 1990.

graduação. Por isso mesmo, como ocorreu nas demais áreas do conhecimento, esses cursos adotam o modelo da pós-graduação norte-americana.

DISCIPLINAS DO TRONCO COMUM:	
Metodologia de Pesquisa I	
Metodologia da Pesquisa II	
Estatística Educacional	
Didática do Ensino Superior	
Filosofia da Educação I	
Teoria de Currículo	
Estudos de Problemas Brasileiros	
ÁREA DE DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA:	
DISCIPLINAS OBRIGATORIAS	DISCIPLINAS OPTATIVAS
Medidas de Avaliação em Educação Física	Planejamento da Educação Física e dos Desportos
Psicologia da Aprendizagem	Supervisão da Educação Física
Estágio Supervisionado do Ensino da Educação Física e dos Desportos	Sociologia das Atividades Atlético-Desportivas
	Educação Física Comparada
ÁREA DE BASES BIOMÉDICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA:	
DISCIPLINAS OBRIGATORIAS	DISCIPLINAS OPTATIVAS
Avaliação Médico-Funcional	Fisiologia do Exercício III
Cineantropologia	Traumatologia Desportiva
Fisiologia do Exercício I	Cardiopneumologia Preventiva e Reabilitação
Fisiologia do Exercício II	Medicina Física e Reabilitação Motora
Biomecânica do Exercício	Infortunística das Atividades Atlético-Desportivas
	Educação Física e Gerontologia
	Biologia do Desenvolvimento
DISCIPLINAS DO DOMÍNIO CONEXO:	
História da Educação Física e Desportos I	
História da Educação Física e Desportos II	
Treinamento Desportivo	
Educação Física e Educação para a Saúde	
Psicologia do Desenvolvimento	
Antropologia Social	
Antropologia Diferencial	
Tecnologia Educacional	
Bases Biológicas da Educação Física	
Filosofia da Educação Física	
Curriculos em Educação Física	
Problemática Psicológica da Educação Física	

QUADRO 07 : Disciplinas inicialmente oferecidas no mestrado em Educação Física da UFRJ

A partir de 1988, porém, algumas modificações são percebidas na pós-graduação estrito-senso em Educação Física/Esportes. 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 (Unicamp e UGF).

Farei a seguir referência a algumas mudanças introduzidas, a partir de 1988, nos três primeiros mestrados (USP, UFSM e UFRJ). No próximo item serão feitas considerações sobre o processo de criação e características de estruturação dos mestrados da Unicamp, UFRGS e UFMG.

A modificação mais significativa que se observa na pós-graduação estrito-senso em Educação Física da USP, ocorre em 1989 com a criação do curso de doutorado⁴³. O mestrado, que havia sido credenciado em 1982, foi recredenciado em 16 de março de 1988. O último credenciamento ocorreu em 1994.⁴⁴

O mestrado passa a se desenvolver com duas áreas de concentração: Biodinâmica do Movimento Humano e Pedagogia do Movimento Humano.

Apesar do início das atividades do doutorado e do aumento de uma área de concentração no mestrado, observa-se, entre 1988 e 1994, um decréscimo no número de professores considerados “ativos”⁴⁵ no programa, como pode ser visualizado no *quadro 5*.

A grande maioria desse corpo docente foi titulado em programas de doutorado da própria USP, tais como: Faculdade de Ciências Farmacêuticas (FCF), Faculdade de

⁴³ O doutorado em Educação Física da USP foi o primeiro a ser criado na América Latina. Suas atividades foram iniciadas com uma única área de concentração em Biodinâmica do Movimento Humano.

⁴⁴ Nas avaliações realizadas pela CAPES no período analisado, o curso obteve os seguintes conceitos: 87/88/89-A; 90/91-A; 92/94/95-A.

⁴⁵ Essa redução do corpo docente deve-se ao grande número de aposentadorias ocorridas no período (nove aposentados) e alguns falecimentos (quatro professores). Informações obtidas através de listagem fornecida pela Coordenação do programa.

Medicina (FM), Instituto de Psicologia (IP), Instituto de Ciências Biomédicas (ICB), Faculdade de Economia e Administração (FEA), Escola de Comunicação e Arte (ECA), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), Faculdade de Saúde Pública (FSP), Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN). Dentre os professores com titulação obtida em universidades brasileiras, apenas um é oriundo de uma outra instituição a Universidade Estadual Paulista / Rio Claro (UNESP/Rio Claro). Aqueles que fizeram seu curso de doutorado no exterior destinaram-se, principalmente, para instituições norte-americanas como *University of Texas* e *University of Iowa*. Porém, um professor foi titulado no Japão, dois na Alemanha Ocidental, um no Canadá e um na Grã-Bretanha.⁴⁶

1988		1989		1990		1991		1992		1993		1994	
1s.	2s.												
26	28	27	28	16	23	18	17	14	17	15	17	13	16

Quadro 08: número de professores "ativos" no programa de pós-graduação, estrito-senso, em Educação Física da USP entre 1988-1994.

As pesquisas realizadas pelo corpo docente e as dissertações e teses do programa de pós-graduação da EEFUSP estiveram, a partir de 1988, vinculadas às seguintes linhas de pesquisa: condicionamento físico, aspectos psicossociais do esporte, desempenho desportivo, traumatologia esportiva, história do esporte, avaliação de resistência/endurance, efeitos agudo e crônico do exercício no sistema cardiovascular, efeitos agudo e crônico do exercício na inter-relação hormônios e substratos energéticos, análise cinemática descritiva do movimento/diagnóstico do rendimento, análise dinâmica

⁴⁶ Informações obtidas através de listagem fornecida pela Coordenação do programa.

do movimento (sobrecarga externa e interna), suplementação nutricional e alterações metabólicas da atividade física, processo adaptativo em Aprendizagem Motora; preparação acadêmica e profissional em Educação Física Escolar, conhecimento de resultados e feedback em Aprendizagem Motora, ludomotricidade, significado do movimento e consciência corporal, desenvolvimento curricular em Educação Física, asma e atividade física, teoria de esquema e interferência contextual, comunicação não verbal e motricidade humana, a influência religiosa nas atitudes das pessoas em relação à Educação Física e, análise dos padrões fundamentais de movimento. (EEFUSP, 1992)

Com o desdobramento do mestrado em duas áreas de concentração, as disciplinas foram alteradas de acordo com a vinculação dos Departamentos da Unidade. Os quadros 9, 10 e 11 apresentam as novas disciplinas credenciadas, vinculadas aos Departamentos de Biodinâmica, Pedagogia e Esporte, respectivamente. O quadro 12 expõe as disciplinas desativadas.

Disciplinas novas credenciadas vinculadas ao departamento de Biodinâmica
Análise Biomecânica do Rendimento Esportivo
A Prática de Exercícios Físicos sob Condições Ambientais Externas
Comportamento Cardiovascular ao Exercício Físico
Crescimento e Desenvolvimento
Introdução aos Fundamentos da Biomecânica para Análise do Movimento Esportivo
Metodologia da Pesquisa em Educação Física e Esporte
Nutrição e Metabolismo na Prática Esportiva
Tópicos em Controle e Regulação do Metabolismo Intermediário no Exercício Físico para Educação Física
Metabolismo de Aminoácidos na Atividade Física
Exercício Físico e Sistema Imune

Quadro 9: Novas disciplinas vinculadas ao departamento de biodinâmica do mestrado em Educação Física da USP.

Disciplinas novas credenciadas vinculadas ao Departamento de Pedagogia:
Aprendizagem Motora
Aspectos Motivacionais na Atividade Física
Caracterização Acadêmica e Profissional da Educação Física
Desenvolvimento Motor
Pedagogia do Movimento Humano e a Educação Física Escolar
Processo Ensino-Aprendizagem de Habilidades Perceptivo-Motoras
Integração Sensorio-Motora no Controle de Ações Habilidosas

Quadro 10: Novas disciplinas vinculadas ao departamento de pedagogia do mestrado em Ed. Física/USP.

Disciplinas novas credenciadas vinculadas ao Departamento de Esporte.
Aspectos Científicos do Treinamento Esportivo
Dinâmica e Intervenção Social em Equipes Esportivas
Fisiopatologia e Prevenção das Lesões do Esporte
Medicina Esportiva: Análise e Diagnóstico do Rendimento
Psicologia do Esporte
Supervisão em Educação Física e Desportos -
Técnicas e Medidas de Avaliação em Educação Física
Deteccção, Seleção e Promoção de Talentos Esportivos-
Métodos Quantitativos em Ciências do Esporte

Quadro 11: Novas disciplinas vinculadas ao departamento de esporte do mestrado em Ed. Física / USP.

Disciplinas Desativadas:
Processo Didático em Educação Física e Desportos
Racionalização do Trabalho Intelectual do Pesquisador
Filosofia da Educação
Treinamento Físico: Prescrição Individualizada
Estudos Brasileiros
Teoria Pedagógica no Esporte e na Educação Física: Quatro Tendências Significativas na Teoria Contemporânea da Educação
Psicopedagogia e Educação Física I
Métodos Quantitativos em Educação Física
Sociologia Desportiva
Psicopedagogia e Educação Física II
Biometria Humana
Metodologia da Pesquisa Social
Respostas Cardiovasculares Agudas ao Exercício Físico
Pesquisa em Educação Física: Conceito e Tecnologia
Cineantropometria: Aspectos Funcionais
Adaptações Fisiológicas ao Treinamento Esportivo
Desenvolvimento de Currículo na Educação Física de 1º Grau
Psicologia do Esportista
Estudo do Ato Motor
Administração Esportiva
Teoria e Prática do Desenvolvimento de Currículo em Educação Física
Educação e Saúde
Aprendizagem de Habilidades Motoras
Saúde Escolar
Desenvolvimento do Controle Motor
Atenção e Automatização na Atividade Motora
Em Campo: Futebol, Cultura e Arte.

Quadro 12: Disciplinas desativadas no mestrado em Educação Física da USP.

Verificando o elenco de disciplinas oferecidas pelo Programa da USP, percebe-se que os Departamentos de Biodinâmica e de Esporte concentram um maior número de disciplinas, onze e nove, respectivamente, enquanto o Departamento de Pedagogia oferta

apenas sete disciplinas. Este fato pode ser explicado pela área de especialização dos professores, muitos deles com doutorados realizados em áreas da saúde. Além disso, observa-se que as disciplinas do Departamento de Pedagogia estão quase todas voltadas para a aprendizagem, o desenvolvimento e o controle motor e para o processo ensino-aprendizagem, ou seja, são específicas de um campo de estudos pedagógicos. Contudo, disciplinas de fundamentação mais geral como Filosofia da Educação, Teoria Pedagógica no Esporte e na Educação Física e Sociologia Desportiva, foram desativadas.

O mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria, que possuía uma única área de concentração denominada Ciência do Movimento Humano, também apresentou mudanças no período analisado (1988-1994). Dentre elas, destaca-se, em 1991, a alteração da denominação do curso, de mestrado em Educação Física, para programa de pós-graduação em Ciência do Movimento Humano. Além dessa mudança, também têm início, neste mesmo ano, as atividades do doutorado.

As linhas de pesquisas desenvolvidas no mestrado, durante esse período, são seis: Biomecânica, Cineantropometria, Comunicação, Movimento e Mídia em Educação Física, Desenvolvimento Humano, Fisiologia do Exercício e Pedagogia do Movimento. Essas linhas de pesquisa foram estruturadas de modo a atender não apenas o profissional de Educação Física, como também docentes e profissionais de outras áreas do conhecimento.

No período de 1986 a 1994, foi realizada uma reestruturação curricular no mestrado da UFSM, com extinção de algumas disciplinas e criação de outras. O quadro 13 apresenta a nova grade curricular.

A análise comparativa entre este quadro e o de número 06, referente ao elenco de disciplinas oferecidas no início do curso, demonstra que algumas foram incluídas e outras

extintas. Além disso observa-se que aumentou a oferta de disciplinas, de vinte e sete em 1981, para trinta e sete em 1994.

Disciplinas Oferecidas no ano de 1994	
Primeiro Semestre	Segundo Semestre
Administração Esportiva	Antropologia Física
Antropometria	Biomecânica Interna
Aprendizagem Motora	Composição Corporal
Biomecânica Externa	Desenvolvimento Motor
Currículo e Ensino da Ed. Física	Docência Supervisionada
Ed. Física e Meios de Comunicação	Educação Física e Comunicação
Estatística Educacional	Fundamentos Teóricos da Educação
Filosofia e Antropologia do Esporte	Medicina Esportiva e Educação Física
Fisiologia do Exercício	Metodologia da Pesquisa
Introd. à Ciência do Movimento Humano	Pesquisa e Ciências Humanas
Laboratório de Mídia	Psicologia do Esporte
Medidas e Avaliação em Educação Física	Seminário em Biomecânica
Pedagogia do Esporte	Seminário em Computação
Planejamento Educacional	Seminário em Dissertação
Seminário em Didática e Pedag. do Esporte	Seminário em Aprendizagem Motora
Seminário em Fisiologia do Esporte	Seminário em Sociologia do Esporte
Teoria do Desenvolvimento Humano	Seminário em Cineantropometria
	Sociologia do Esporte
	Teoria Geral e Avançada Trein. Esportivo
	Teorias de Aprendizagem do Movimento.

Quadro 13: Disciplinas oferecidas pelo mestrado da UFSM em 1994.

A maior parte do corpo docente permanente da UFSM, cursou doutorado no exterior. Seis nos EUA (Vanderbilt University, Pittsburgh University, University of Wisconsin, University of Iowa), três na Alemanha (Universität von Oldenburg), um na França (Universitee de Sorbonne) e um em Portugal (Universidade de Lisboa). Apenas dois cursaram doutorado no Brasil (Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade de São Paulo). O programa também contou com professores participantes. Dentre eles, três realizaram cursos de doutorado nos Estados Unidos, um na Alemanha, um no Japão e três no Brasil.⁴⁷

⁴⁷ Informações obtidas a partir da análise dos projeto de criação e de credenciamento do curso de doutorado em Ciência do Movimento Humano da UFSM.

Na avaliação realizada pela CAPES, o programa obteve os seguintes conceitos no período analisado: 87/88/89 -B; 90/91- B; 92-93 - A “menos”; 94/95- B

O mestrado em Educação Física da UFRJ manteve duas áreas de concentração. Entretanto, a área anteriormente denominada Didática da Educação Física passou a ser chamada Pedagogia da Educação Física e do Esporte e a área das Bases Biomédicas da Educação Física recebeu o nome de Biociências da Atividade Física. Além disso, o curso definiu quatro linhas de pesquisa: Currículo e Ensino em Educação Física, Ciências do Comportamento em Educação Física e Desportos, Avaliação Médico-Funcional em Educação Física, Desportos e Trabalho; Biomecânica em Educação Física Desporto e Trabalho.⁴⁸

O curso modificou sua estrutura curricular. As disciplinas, antes distribuídas em: Disciplinas do Tronco Comum; Obrigatórias e Optativas da Área de Didática da Educação Física; Obrigatórias e Optativas da Área de Bases Biomédicas da Educação Física e do Domínio Conexo, passaram a ser dispostas em: Disciplinas Obrigatórias; Eletivas da Área de Pedagogia e dos Esportes; Eletivas da Área de Biociências da Atividade Física; do Domínio Conexo e Relativas à Elaboração de Dissertação.

O número de disciplinas oferecidas permaneceu quase inalterado⁴⁹. Entretanto, ocorreram mudanças na denominação de algumas delas e inclusão de outras. Por exemplo,

⁴⁸ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Centro de Ciências da Saúde. Escola de Educação Física e Desportos. Secretaria de Pós-graduação. **Manual de informações sobre o curso de mestrado em Educação Física**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1990. p.7.

⁴⁹ Até 1987, constavam dos documentos do curso o oferecimento de 38 disciplinas. Após a alteração curricular, passam a ser oferecidas 39 disciplinas. Cf. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Centro de Ciências da Saúde. Escola de Educação Física e Desportos. Secretaria de Pós-graduação. **Manual de informações sobre o curso de mestrado em Educação Física**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1981; _____ **Pedido de Credenciamento do Curso de Mestrado em Educação Física da UFRJ**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1990, p.2-3; _____ **Manual de informações sobre o curso de mestrado em Educação Física**. Mar., 1990.

na nova grade curricular não estão listadas as disciplinas: Estatística Educacional, Teoria de Currículo, Medidas e Avaliação em Educação Física, Sociologia da Atividades Atlético-Desportivas e Biomecânica do Exercício, mas são oferecidas as disciplinas: Estatística Aplicada à Educação Física I e II, Currículos e Programas em Educação Física, Medidas e Avaliação Educacional em Educação Física e Esportes, Sociologia da Educação Física e dos Esportes e Biomecânica do Movimento Humano. Além disso passaram a fazer parte da grade curricular as disciplinas: Aprendizagem Motora, Desenvolvimento Motor, Pedagogia do Esporte e Análise do Ensino em Educação Física e Esportes.

Apesar dessas e outras alterações realizadas, esse curso enfrentou graves problemas entre 1988 e 1994.⁵⁰ Um dos principais esteve relacionado ao seu corpo docente que encontra-se distribuído em quatro grupos:

- 1-Permanentes, vinculados à Escola de Educação Física e Desportos/UFRJ;
- 2-Permanentes, vinculados a outros departamentos da UFRJ;
- 3-Visitantes, vinculados à Escola de Educação Física e Desportos / UFRJ.

⁵⁰ A avaliação da CAPES, realizada em 1986, já havia levado o CEPG (Comissão de Ensino de Pós-graduação e Pesquisa) e a Comissão Acadêmica do Mestrado a definir um posicionamento de paralização de ingresso de alunos no curso por dois anos. Tal medida foi seguida da criação de uma Comissão de Avaliação do Curso designada pelo CEPG e composta de professores da UFRJ e de outras Universidades. Como resultado dessa avaliação, foram sugeridas algumas mudanças e estabelecidas estratégias para 1989, tais como: "a) agilização de recursos humanos e técnicos para equacionar a produtividade acadêmica com o fluxo de entrada de alunos do curso; b) melhoria no setor da biblioteca; c) reformulação, adaptação e atualização do programa das disciplinas; d) integração de professores de outras áreas da UFRJ, como colaboradores do Curso de Mestrado, e contratação de professor bolsista, visando elevar o nível técnico-científico do curso; e) diligências junto aos órgãos competentes superiores, com o objetivo de obter recursos para a expansão dos setores laboratoriais da Unidade; f) integração do Curso de Mestrado com outras Unidades de Ensino Superior que oferecem disciplinas correlatas, buscando atender as necessidades e interesses do Curso de Mestrado e do seu Corpo Discente." Cf. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Centro de Ciências da Saúde. Escola de Educação Física e Desportos. Secretaria de Pós-graduação. **Pedido de Credenciamento do Curso de Mestrado em Educação Física da UFRJ**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1990. p.2-3.

4-Professores Participantes.

Não obstante o Pedido de Credenciamento datar de 1990, ou seja: dez anos após o início das atividades do curso, o corpo docente permanente ainda contava com um grande número de professores sem a titulação de doutor. Dos treze professores, cinco eram doutores, três livre-docentes e cinco apenas mestres. Dentre os professores com o título de doutor, quatro realizaram seus doutoramentos em instituições americanas e um em universidade alemã⁵¹. Quanto aos livre-docentes, dois obtiveram o título na própria UFRJ e um na UERJ- Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Situação mais grave observa-se em relação aos professores do segundo grupo, ou seja, permanentes do curso, porém vinculados a outros departamentos. De um total de oito professores, apenas três eram livre-docentes. Os demais possuíam apenas o título de mestre.⁵²

O curso contava, ainda, com um professor visitante, doutor, e dois professores participantes, mestres.⁵³

Esses e outros problemas enfrentados pelo curso, foram identificados pelas Comissões de Consultores Científicos da CAPES, durante as avaliações do curso referentes aos biênios 90-91 e 92-93. Alguns comentários extraídos das fichas de avaliação do curso, explicitam vários problemas vivenciados por esse mestrado.

⁵¹ As instituições de destino dos professores no exterior foram: Vanderbilt University (EUA); Syracuse University (EUA); University of Strathclyde (EUA); University of Maryland (EUA) e Johann Wolfgang Universität (Alemanha). Cf. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Centro de Ciências da Saúde. Escola de Educação Física e Desportos. Secretaria de Pós-graduação. **Pedido de Credenciamento do Curso de Mestrado em Educação Física da UFRJ**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1990. p.5-6.

⁵² Ibid., p.38.

⁵³ Ibid., p.58 e 61.

No que se refere aos docentes envolvidos no curso, a avaliação do biênio 90-91 faz críticas ao pouco envolvimento do corpo docente permanente e à dependência da atuação dos mestres.

“O envolvimento do corpo permanente nas atividades do Curso é irregular e deficiente, considerando-se que apenas 23% atuam concomitantemente no ensino, orientação e desenvolvimento de pesquisa.(...) É preciso ficar atento para a necessidade de engajamento dos docentes, com Mestrado em programas de qualificação acadêmica de Doutores já que houve um retrocesso no quantitativo de doutores permanentes. A dependência da atuação dos Mestres fica evidente, na medida em que eles foram responsáveis por ministrar 11 das 15 disciplinas oferecidas em 1991. Existe também uma sobrecarga da atividade de ensino (6 disciplinas) em 1 Docente Mestre com Dedicção Parcial em 1990 e Integral em 1991.”⁵⁴

Essa situação não demonstra mudanças significativas no biênio seguinte (92-93).

“O Quadro de docentes permanentes é estável nos últimos anos (89-93), mantendo-se a proporção de doutores (60-70%). A dimensão do corpo docente (relativo ao número de alunos e disciplinas ministradas) parece adequada, mas a qualificação relativa (percentagem dos doutores), ainda não. Alguns doutores têm larga experiência, mas apenas 60-70% do corpo permanente têm dedicação integral ao programa. Cerca de 50% das orientações recaem em professores de tempo parcial, participantes e/ou visitantes.”⁵⁵

Em relação à estrutura curricular ou programática, a avaliação no biênio 90-91 demonstrou que apesar de aparentemente existir coerência entre as disciplinas oferecidas e

⁵⁴ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Divisão de Acompanhamento e Avaliação. **Ficha de avaliação dos cursos de pós-graduação. Mestrado em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Biênio 90-91.**

⁵⁵ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Divisão de Acompanhamento e Avaliação. **Ficha de avaliação dos cursos de pós-graduação. Mestrado em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Biênio 92-93.**

as áreas do curso, a oferta de disciplinas privilegiava a área de Biociências em relação à de Pedagogia.⁵⁶

Na avaliação do biênio seguinte os consultores consideraram a quantidade de disciplinas oferecidas suficiente e adequada, em relação à proposta do curso e seu nível. Entretanto, elaboraram o seguinte comentário:

“Das 30 disciplinas listadas 6 não foram oferecidas no biênio. Da área de Pedagogia não foram oferecidas duas importantes disciplinas (Didática do Ensino Superior, Currículos e Programas). O rol de disciplinas parece atender as duas áreas propostas. A oferta de disciplinas foi regular.”⁵⁷

Quanto à coerência entre as atividades de pesquisa e as áreas do curso, os consultores também identificaram problemas, especialmente referentes à área da Pedagogia da Educação Física e Esportes.

“(...) A quase totalidade dos projetos desenvolvidos está coerente com a área de ‘Biociências das Atividades Físicas’, evidenciando a fragilidade crítica da produção referente à ‘Pedagogia da Educação Física e Esportes’.”⁵⁸

Outro dado relevante, e que também se apresentou como ponto problemático na avaliação desse curso, foi a produção discente e docente (publicações, produções técnicas

⁵⁶ BRASIL. MEC. CAPES. DIVISÃO DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO. Ficha de avaliação dos cursos de pós-graduação. Mestrado em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Biênio 90-91.

⁵⁷ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Divisão de Acompanhamento e Avaliação. Ficha de avaliação dos cursos de pós-graduação. Mestrado em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Biênio 92-93.

⁵⁸ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Divisão de Acompanhamento e Avaliação. Ficha de avaliação dos cursos de pós-graduação. Mestrado em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Biênio 90-91.

ou artísticas). No biênio de 90-91, a produção docente foi considerada muito baixa e grande parte das publicações sem relação direta com a área do curso. Além disso, não foram fornecidos dados sobre a produção discente.

“Produção docente extremamente baixa, tanto no que se refere a publicações quanto à produção técnica e artística. Aproximadamente a metade do corpo docente permanente nada produziu neste período, em termos de pesquisa e publicações. Analisada, a partir dos títulos, uma parte significativa das publicações não tem relação direta com a área do Curso.”⁵⁹

Os dados da avaliação do biênio seguinte demonstram que esse quadro não se alterou. A caracterização da produção docente quanto a qualidade do veículo de divulgação, quantidade e regularidade (frequência), foi considerada regular. Já a distribuição por docente e a vinculação com a proposta do curso foi avaliada como fraca. Além do envolvimento de um número baixo de docentes, também foi citado o fato de grande parte da produção ter sido desenvolvida por professores participantes. Chamou atenção, ainda, o número reduzido de discentes envolvidos com essas atividades e o declínio observado na produção de dissertações em relação ao biênio anterior.

“As atividades de pesquisa estão concentradas em um número reduzido de docentes. Grande parte destas atividades são desenvolvidas por professores participantes (...). A produção docente é apenas regular, não mostrando evolução nos últimos três anos.”⁶⁰

“Apenas oito alunos de Pós-Graduação estão envolvidos em Projetos de Pesquisa. O envolvimento de alunos de Graduação supera os de Pós-

⁵⁹ Ibid.

⁶⁰ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Divisão de Acompanhamento e Avaliação. **Ficha de avaliação dos cursos de pós-graduação. Mestrado em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Biênio 92-93.**

Graduação. Há um declínio na produção de dissertações no último biênio em relação ao anterior.”⁶¹

O curso de mestrado em Educação Física da UFRJ, em relação aos congêneres de sua área/subárea de conhecimento, recebeu conceito “C” na avaliação do biênio 90-91, sob a justificativa de que: “As deficiências detectadas na avaliação anterior não foram sanadas e, em alguns itens, houve um retrocesso.”⁶² A Comissão de Consultores não recomendou o curso para a inclusão na lista daqueles que poderiam receber novos bolsistas PICD. Foi sugerido o aumento de doutores no quadro de professores permanentes, a melhoria da produção científica do corpo docente e discente e o incremento das atividades de pesquisa e ensino na área de Pedagogia da Educação Física e Esportes.⁶³

Na avaliação do biênio seguinte, o conceito do curso permaneceu o mesmo e os comentários gerais dos consultores seguiram direção semelhante aos mencionados anteriormente.

“Aparecem algumas dificuldades estruturais já apontadas em avaliações anteriores. Não se observa, a partir dos dados do relatório, uma evolução.”; “Comparativamente o Curso não melhorou a sua posição em relação aos demais.”⁶⁴

⁶¹ Ibid.

⁶² BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Divisão de Acompanhamento e Avaliação. **Ficha de avaliação dos cursos de pós-graduação. Mestrado em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Biênio 90-91.**

⁶³ BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Divisão de Acompanhamento e Avaliação. **Ficha de avaliação dos cursos de pós-graduação. Mestrado em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Biênio 90-91.**

⁶⁴ BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Divisão de Acompanhamento e Avaliação. **Ficha de avaliação dos cursos de pós-graduação. Mestrado em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Biênio 90-91. Biênio 92-93.**

2.2. Novos Mestrados na área: Unicamp, UFRGS e UFMG

Entre 1988 e 1994, surgem mais quatro programas de mestrado na área de Educação Física/Espportes. A abordagem deste item, pelos motivos já expostos anteriormente, se restringe a três deles: Unicamp, UFRGS e UFMG.

O propósito de fazer uma breve exposição sobre as características gerais dos novos cursos não é fazer um resgate histórico profundo da criação dos mesmos, mas fornecer dados que possam facilitar o estabelecimento de nexos tanto com a produção que apresentam sob a forma de dissertações, quanto com os determinantes contextuais mais amplos relacionados à pós-graduação estrito-senso no Brasil.

O quarto mestrado em Educação Física/Espportes 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.

Desde o ano de 1985, ano de início das atividades do curso de licenciatura em Educação Física da FEF/Unicamp (Faculdade de Educação Física/Unicamp), já haviam sido encaminhadas as discussões e adotados alguns procedimentos formais, para a criação do mestrado.⁶⁵

⁶⁵ O Ofício/FEF/145/85, encaminhado pelo Prof. João Batista Andreotti Gomes Tojal (Resp. Esp. Da Faculdade de Educação Física/Diretor da FEF) ao Magnífico Reitor da Unicamp, Prof. Dr. José Aristodemo Pinotti, em 14/10/85, além de apresentar as justificativas para a implantação do mestrado, esclarece que já haviam sido solicitadas as transferências de dois doutores para aquela Faculdade e que o Prof. Dr. Ademir Gebara estaria coordenando todos os trabalhos visando a implantação da Pós-graduação em Educação Física.

Os primeiros argumentos apresentados para a criação da pós-graduação estrito-senso nessa instituição, estiveram relacionados à necessidade de suprir a demanda existente, visto que apesar de o Estado de São Paulo contar naquele período com um grande número de cursos de graduação em Educação Física (aproximadamente 40 cursos), possuía, apenas, um Curso de pós-graduação estrito senso, desenvolvido pela USP.⁶⁶

O programa foi estruturado no sentido de propiciar a formação de profissionais atuantes em instituições educacionais seja como docentes, cientistas ou pesquisadores na área. Os objetivos do Mestrado da Unicamp não diferem dos demais existentes na área:

- a) aprofundar os conhecimentos adquiridos em nível de graduação;
- b) formar pessoal especializado para o exercício do magistério superior;
- c) estimular a produção científica na área da Educação Física;

Observa-se, porém, uma maior diversificação quanto às áreas de concentração oferecidas. O curso iniciou suas atividades com quatro áreas: Estudos do Lazer; Educação Motora; Ciências do Esporte e Atividade Física e Adaptação. A estrutura do curso segue o modelo convencional da pós-graduação. As disciplinas dividem-se em duas áreas: de concentração e de domínio conexo.

A área de concentração é constituída de um componente comum e um específico. O componente comum foi composto, inicialmente, pelas seguintes disciplinas:

- Metodologia da pesquisa científica aplicada à Educação Física-
- Teoria da Educação Física e Desportos.
- Seminário de Projeto.

⁶⁶ Cf. Ofício/FEF/145/85, encaminhado pelo Prof. João Batista Andreotti Gomes Tojal (Resp. Esp. Da Faculdade de Educação Física/Diretor da FEF) ao Magnífico Reitor da Unicamp, Prof. Dr. José Aristodemo Pinotti, em 14/10/85.

- Seminários de Tese.
- Seminário de Projeto II.
- Estudos Dirigidos em Metodologia da Pesquisa Científica Aplicada à Educação Física
- Estudos Dirigidos em Teoria da Educação Física⁶⁷.

Quanto ao componente específico foi composto pelas disciplinas:

- História da Educação Física no Brasil.
- Fundamentos Biológicos aplicados à Educação Física.
- Física do movimento humano.
- Aprendizagem Motora.
- Tópicos de Fisiologia do Exercício.
- Epistemologia da Motricidade Humana.
- Psicologia Esportiva.
- Psicopedagogia e Educação Física.

A área de domínio conexo dá ao aluno a possibilidade de realizar disciplinas não apenas oferecidas ao programa de mestrado da FEF, mas inclui outras oferecidas pelos demais cursos de pós-graduação da Unicamp, ou mesmo por outras universidades. Essa alternativa, prevista no Regimento do Mestrado da FEF/Unicamp, marca uma certa diferença em relação aos cursos já existentes, pois permite uma maior abertura para o mestrando na escolha de disciplinas, inclusive de outras áreas de conhecimento.

O processo de criação do mestrado na FEF/UNICAMP, ocorre de forma muito rápida e em condições materiais, ainda, não totalmente favoráveis às exigências legais para a implantação de novos cursos de mestrado e doutorado.

⁶⁷ Cf. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Faculdade de Educação Física. Regulamento do Curso de Mestrado em Educação Física. Campinas: Unicamp, s.d.

O Art. 4º da Resolução n. 05/83, do CFE, por exemplo, determina que para a implantação de um curso de pós-graduação deve ser observada a preexistência das condições propícias à atividade criadora e de pesquisa, aliando-se a disponibilidade de recursos materiais e financeiros às condições adequadas de qualificação e dedicação do corpo docente nas áreas ou linhas de pesquisa envolvidas no curso. (BRASIL, 1983, p.2)

Do mesmo modo, o GTC/CAPES (Grupo Técnico Consultivo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) destaca dentre as justificativas que devem ser apresentadas para a criação de um curso de Pós-graduação estrito-senso a “ (...) relevância da atuação do curso na área e na região e suas perspectivas futuras”. Recomenda, também, que o proponente apresente experiências no desenvolvimento de outras atividades de pós-graduação, “ (...) tais como cursos de especialização e aperfeiçoamento oferecidos pela instituição, que contribuam para a configuração do perfil da tradição e experiência da instituição na área do curso proposto”. (BRASIL, s.d.)

No caso da FEF/UNICAMP, não haviam sido atingidas as condições materiais que possibilitassem a observância tanto das determinações do CFE, quanto das recomendações do GTC/CAPES, visto que o curso de mestrado é proposto quando a graduação dá, literalmente, seus primeiros passos. Algumas exigências para a criação de novos cursos, na época ainda, não atendidas pela FEF/Unicamp, foram: número suficiente de professores titulados, experiência já consolidada em linhas de pesquisas, com tradição definida; acervo bibliográfico comprovado através da existência de periódicos, coleções e demais publicações; convênios e intercâmbios com outras instituições.

Entretanto, do momento da elaboração do Projeto do Curso até os primeiros meses do ano de 1989, ou seja, após um ano de efetivo início do

Mestrado, rápidas mudanças se processaram, o que possibilitou a recomendação do curso pelo GTC/CAPEs, já em maio de 1989.

Dentre as ações implementadas para que a FEF alcançasse esse empreendimento destacam-se: a contratação de profissionais titulados, a ampliação do acervo da biblioteca, o estabelecimento de convênios e a realização de cursos de Especialização.

“O oferecimento do primeiro curso de especialização em ‘Teoria e Métodos de Pesquisa em Educação Física’ em março de 1986, foi parte integrante da proposta mais geral da implantação do Programa de Pós-Graduação ao Nível de Mestrado (...).”⁶⁸

Uma mudança significativa se dá em relação ao corpo docente do programa. De acordo com o Projeto de Criação do Mestrado (Unicamp, 1986) no momento em que o curso estava sendo proposto existiam apenas dois professores efetivos, doutores. Os demais encontravam-se distribuídos nas categorias de: professores doutorandos efetivos (cinco), professores colaboradores, doutores (dois), professores contratados - visitantes (dois). Entretanto, em 1990 o curso já contava com dez professores efetivos, doutores. Em 1994, são dezoito doutores no quadro de professores efetivos. (Unicamp, FEF, 1994)

Deste total, dez professores realizaram seus estudos de doutorado na USP, quatro na própria Unicamp, dois nos Estados Unidos um em Londres, e um na Alemanha.⁶⁹

Apesar do substancial aumento no número de docentes titulados, o curso passou por vários problemas nos primeiros anos de seu funcionamento. As

⁶⁸ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Faculdade de Educação Física. Mestrado em Educação Física. Campinas: Unicamp. *Manual de inscrição*. 1990, p.5

⁶⁹ Cf. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Faculdade de Educação Física. Mestrado em Educação Física. Campinas: Unicamp. *Manual de inscrição*. 1994, p.4-6.

consequências foram observadas na não inclusão do curso no PICD, para o ano de 1991, após a realização da avaliação procedida pelos consultores científicos da CAPES.⁷⁰ Dentre as principais apreciações feitas pela comissão, destacam-se:

“O curso apresenta uma boa relação do número de docentes com alunos e com disciplinas oferecidos. (...) A dependência do curso de professores externos é muito pequena tanto para docência como para orientação uma vez que todos os doutores permanentes são orientadores. A relação orientandos/orientados (sic) é adequada.”(BRASIL, 1990, p.1)

“Com raras exceções, existe coerência da atividade de pesquisa com a área de concentração do curso. No último ano estão explicitadas 10 linhas de pesquisa sem projetos vinculados, o que prejudica a avaliação dos mesmos.(...)”(BRASIL, 1990, p.2)

O curso não realizou processo de seleção em 1991, “(...) tendo em vista o baixo fluxo de saída do programa e a proposta de sua reestruturação”. (Unicamp/FEF, 1991, p.8). Contudo, em 1993, é elaborada a proposta de criação do doutorado em Educação Física da FEF/Unicamp. Este curso foi recomendado pelo GTC/CAPES em 07/04/94. (BRASIL, 1994)

Ainda em 1994, o curso mantinha as seguintes áreas de concentração e linhas de pesquisa:

1- Educação Motora

Linhas de Pesquisa: Desenvolvimento e Adaptação Motora e Pedagogia do Movimento.

2- Atividade Física e Adaptação

⁷⁰ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Divisão de Acompanhamento e Avaliação. Ficha de avaliação dos cursos de pós-graduação. Mestrado em Educação Física da Unicamp. 1990.

Linhas de Pesquisa: Estudos da Postura Humana, Adaptações Cárdio-respiratórias e Metabólicas ao Exercício Físico e Educação Física para Pessoas Portadoras de Deficiência.

3- Estudos do Lazer

Linhas de Pesquisa: Conteúdos Culturais do Lazer, Inter-relações do Lazer na Sociedade e Políticas e Diretrizes de Ação no Campo do lazer.

4- Ciências do Esporte

Linhas de Pesquisa: Saúde Coletiva/ Epidemiologia e Atividade Física e Instrumentação para Biomecânica.

É certo que os propulsores da pós-graduação estrito-senso na FEF/Unicamp, entendiam que: “(...) é na pesquisa, na elaboração do pensamento crítico, no debate gerado pelas inquietações teóricas do ambiente da Pós-graduação, que se poderá encontrar um caminho para redefinir a prática social que tem permeado a atuação dos profissionais militantes na área de Educação Física.” (Unicamp/FEF, 1990, p.5). Mas é certo, também, que para isso queimaram várias etapas concebidas como necessárias para a criação de cursos dos níveis implementados. Resta saber se através da pesquisa desenvolvida na pós-graduação, a FEF encontra ou aponta para esse aludido caminho.

O curso de Mestrado da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS), tem a denominação de Mestrado em Ciências do Movimento Humano. Este é um dos elementos que o diferencia dos demais mestrados da área. 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.

O curso foi proposto com a finalidade de “(...) visualizar uma nova abrangência e significado para a **Educação Física**, revitalizando o Ensino, a Pesquisa e tentando tornar mais úteis e válidos os conhecimentos, para poder atingir populações cada vez mais carentes do significado de seu potencial físico com repercussões no âmbito pessoal e social.⁷¹” (Grifo no original)

O mestrado teve início após a Escola Superior de Educação Física ter desenvolvido, por mais de dez anos, cursos em nível de especialização. O projeto de criação destaca que o curso de Mestrado tentará consolidar e ampliar as novas perspectivas de conhecimento, inovação e ajuda social, visando consolidar as linhas de estudo e pesquisa de tradição na ESEF. Apresenta como um de seus principais objetivos a “(...) ampliação de conhecimento tanto nos seus aspectos teóricos como práticos, partindo de um aprofundamento na **especificidade** da Educação Física, levando em conta o lugar que ocupa no conhecimento em geral.⁷²” (Grifo no original)

O Mestrado em Ciências do Movimento Humano foi estruturado em núcleos progressivos de conhecimento “(...) com a intenção de propiciar uma dinâmica de estudos e realizações científicas coerentes, que ajudem a ampliar o conhecimento e a realizar investigação-em-ação. Os núcleos são:

- 1- o *fundamental*, cuja preocupação são os pressupostos científicos para a obtenção do conhecimento na área da Educação Física;
- 2- o *comum*, que abrange os pressupostos caracterizadores do curso;

⁷¹ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Escola Superior de Educação Física. Mestrado em Ciências do Movimento Humano. Projeto de criação do Mestrado em Ciência do Movimento Humano. Porto Alegre: 1988. p. 6.

⁷² Ibid. p.7.

3- o *específico*, que pretende oferecer opções de conhecimento e sua aplicação.⁷³

Este curso tem por objetivo: “(...) a capacitação de profissionais graduados em nível superior para a pesquisa e ensino, conduzindo-os à obtenção do grau de mestre em Ciências do Movimento Humano, de acordo com a legislação vigente.”⁷⁴

No momento da implantação do mestrado, faziam parte do corpo docente, permanente, nove professores. Destes, cinco eram doutores, dois eram livre-docentes e dois possuíam, apenas, o título de mestre. O programa contava, também, com um professor visitante da Alemanha e dois professores participantes de duas universidades brasileiras.

No final de 1994, o número de professores titulados dobra. O corpo docente passa a ser composto de dez doutores permanentes e cinco doutores visitantes, colaboradores e/ou contratados.⁷⁵

O curso foi iniciado com quatro áreas de concentração: Desenvolvimento Humano e Educação Física, Exercício e Saúde, Movimento Humano e Educação e Ensino e Educação Física.

As disciplinas que compunham a grade curricular estavam, inicialmente, distribuídas nos três núcleos mencionados anteriormente: Fundamental, Comum e Específico⁷⁶. (quadro 14)

⁷³ Ibid. p.8.

⁷⁴ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Escola Superior de Educação Física. Mestrado em Ciências do Movimento Humano. Projeto de criação do Mestrado em Ciência do Movimento Humano. Porto Alegre: 1988. p. 91

⁷⁵ A partir de 1989, muitos professores iniciaram cursos de doutorado no exterior, e vários outros o de mestrado, o que resultou em considerável qualificação profissional coletiva dos professores da instituição. Cf. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Escola Superior de Educação Física. Mestrado em Ciências do Movimento Humano. *Perfil do curso de mestrado em ciências do movimento humano: 1989-1995*. 1996. p.15.

⁷⁶ Foram também oferecidas as disciplinas Seminário de Dissertação, Estudos Individuais e Estudos de Problemas Brasileiros. Cf. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Escola Superior de Educação Física. Mestrado em Ciências do Movimento Humano. *Projeto de Criação do Mestrado em Ciências do Movimento Humano*. Porto Alegre: UFRGS. 1988.

Núcleo Fundamental	Núcleo Comum
Teoria da Educação Física	Desenvolvimento Humano
Pesquisa em Educação Física	Desenvolvimento Motor
Bioestatística	Aprendizagem Motora
Conhecimento, Saúde e Educação	
Núcleo Específico	
Metodologia da Educação Física	
Biomecânica do Movimento Humano	
Teoria do Treinamento Físico	
Psicologia do Esporte	
Cineantropometria	
Fisiologia do Exercício	
Cardiologia do Esporte	
Medicina do Exercício	
Seminários Avançados	
Leituras Dirigidas	
Prática de Pesquisa	
História dos Esportes	

Quadro14 : Disciplinas propostas pelo Mestrado em Ciências do Movimento da UFRGS no ano de sua criação.

Algumas disciplinas oferecidas no início do curso, foram posteriormente extintas.

O quadro 15, permite visualizar a nova listagem de disciplinas propostas.

DISCIPLINA
Teoria da Educação Física
Métodos Quantitativos e Qualitativos da Investigação
Estatística
Conhecimento, Saúde e Educação
Desenvolvimento Humano
Desenvolvimento Motor
Aprendizagem Motora
Seminário de Dissertação
Estudos Individuais
Leitura Dirigida
Seminários Avançados
Metodologia do Ensino da Educação Física
Cineantropometria
Fisiologia do Exercício
Teoria do Treinamento Físico
Psicologia do Esporte
Cardiologia do Esporte
Medicina do Exercício
História dos Esportes
Prática Educacional em Ciências do Movimento Humano.
Introdução à Microinformática e Aplicativos

Quadro 15: Disciplinas oferecidas pelo mestrado da UFRGS em 1994.

Na análise dos documentos do mestrado da UFRGS, merece destaque a forte ligação do curso, com o Laboratório de Pesquisa do Exercício - LAPEX (fundado em 1973), com características de um laboratório de fisiologia da atividade física. Alguns documentos do mestrado, além de destacar a importância do trabalho desenvolvido pelo Laboratório, explicitam a sua vinculação com o mesmo.

“No decorrer de mais de duas décadas, o LAPEX estabeleceu uma tradição nacional na área da investigação funcional de atletas e sedentários. Centenas de atletas de clubes, federações e de representações nacionais e um número significativo de pessoas da comunidade foram avaliados. O LAPEX vem contribuindo ao longo do tempo de maneira relevante para o desenvolvimento das ciências aplicadas ao esporte, através de inúmeras publicações em periódicos científicos e apresentações de trabalhos de professores a níveis nacional e internacional.” (UFRGS, 1996, p.15-16)

“Atualmente o LAPEX constitui-se no Centro de Pesquisas da ESEF/UFRGS, o qual desenvolve e apoia projetos de pesquisa e dissertações de mestrado, nas mais diferentes áreas (biológica, sociológica e psicopedagógica). Além do vínculo existente entre o LAPEX e o Mestrado em Ciências do Movimento Humano da ESEF, o laboratório tem apoiado projetos de pesquisa de cursos de mestrado vinculados a outros órgãos e faculdades da UFRGS, como os do Hospital das Clínicas de Porto Alegre e da Escola de Engenharia.” (Ibid, p.16)

O curso de 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, subárea em Treinamento Esportivo. A primeira turma iniciou suas atividades no segundo semestre desse ano.

As justificativas apresentadas no projeto do curso, para sua criação estão relacionadas:

- a) ao número de cursos de graduação da Região Sudeste (sessenta e dois cursos);
- b) ao número de cursos de pós-graduação estrito-senso dessa região (cinco cursos, todos em outros Estados);

- c) às “(...) grandes modificações que se processam, não só no âmbito do movimento esportivo, bem como (sic) no comportamento da sociedade (...)”, o que “vem a exigir uma formação de recursos humanos capazes de atender às expectativas do mercado de trabalho com todas suas (sic) exigências”;
- d) ao atendimento da “(...) necessidade de conhecimento e informações de natureza científica no desenvolvimento daqueles que trabalham com atividades físico-desportiva. (UFMG, 1988)

O mestrado da UFMG tem como objetivos: qualificar docentes para o ensino superior, a fim de atender a sua expansão quantitativa e à elevação de sua qualidade; propiciar a operacionalização da pesquisa aplicada, articulada ao ensino, para professores atuantes nos diversos campos da Educação Física e dos Esportes; formar pessoal qualificado técnica e cientificamente para o exercício das atividades profissionais de ensino e de pesquisa; aprofundar verticalmente o conhecimento profissional e acadêmico bem como, possibilitar o desenvolvimento da habilidade para executar pesquisa em área específica; qualificar educadores com conhecimentos que os conduzam à reflexão e à investigação científica e à abrangente realidade da atividade físico-desportiva no contexto estadual, nacional e internacional. (UFMG, 1988)

A estrutura curricular do curso segue o mesmo padrão dos demais já citados neste estudo e é composta por uma área de concentração e uma de domínio conexo, nas quais as disciplinas são distribuídas em obrigatórias e optativas. O quadro 16 apresenta essas disciplinas.

Em 1992 foram feitas algumas alterações no currículo. Teoria do Treinamento passou a ser obrigatória da área de concentração. Além disso, foram incluídas as

optativas: Análise do Movimento - Laban; Tópicos Especiais do Movimento Humano. Em relação ao domínio conexo, foi retirada a disciplina Cardiologia do Esporte e acrescentada a disciplina Recursos Ergogênicos.⁷⁷

DA ÁREA DE CONCENTRAÇÃO - SUBÁREA: TREINAMENTO DESPORTIVO	
DISCIPLINAS OBRIGATORIAS	DISCIPLINAS OPTATIVAS
Seminário de Dissertação	Teoria do Treinamento
	Métodos de Controle do Rendimento
	Programas de Treinamento Esportivo
	Psicologia do Treinamento Esportivo
	Pedagogia do Treinamento Esportivo
	Biomecânica do Esporte
	Tópicos Especiais da Fisiologia do Esporte
	Bioquímica do Exercício
	Prevenção e Reabilitação no Esporte
DO DOMÍNIO CONEXO	
DISCIPLINA OBRIGATORIA	DISCIPLINAS OPTATIVAS
Metodologia da Pesquisa	Medidas e Avaliação no Esporte
	Didática Geral do Esporte
	Fisiologia do Exercício
	Aprendizagem Motora
	Psicologia do Esporte
	Sociologia do Esporte
	Cardiologia do Esporte

Quadro 16: Disciplinas inicialmente oferecidas pelo mestrado da UFMG.

Como ocorreu no momento de criação dos demais cursos da área, o corpo docente, apresentou um número reduzido de professores titulados no início de suas atividades (apenas quatro doutores), sendo um deles professor participante (convênio com o DAAD). Os três professores permanentes foram titulados nos Estados Unidos (Universidade de Wisconsin, Universidade Estadual da Flórida, Universidade de Iowa).

Esse quadro, referente ao número de professores titulados, não foi alterado rapidamente. Até o segundo semestre de 1992, o curso continuava a ser desenvolvido com a mesma quantidade de doutores, identificado na fase inicial do curso. Mudança mais

⁷⁷ Outras modificações no elenco de disciplinas oferecidas foram feitas no ano de 1994.

significativa ocorreu, apenas, em 1993, ano em que o curso não apenas passa a incluir mais dois doutores no corpo de professores permanentes, como também, recebe, através de convênio com o DAAD, três professores doutores, de universidades alemãs. (UFMGF, 1993, p. 8)

A avaliação do curso realizada pela comissão da CAPES, para o biênio 90-91, chama a atenção para essa deficiência do curso em relação ao corpo docente.

“O quadro docente continua deficiente em termos de qualificação, considerando-se que apenas 38% dos professores possuem Doutorado. A dimensão do corpo docente só permanece adequada porque o Curso ainda é recente e admitiu poucos alunos.

A distribuição do quadro permanente é crítica, na medida em que apenas 38% estão engajados, simultaneamente nas atividades de ensino, pesquisa e orientação.

É preciso ser mais criterioso na utilização de docentes participantes que, a princípio, deveriam ser portadores do título de doutor. (...)”⁷⁸

Em relação a estrutura curricular ou programática os avaliadores observam que as disciplinas estavam sendo oferecidas com regularidade e que, “(...) pela abrangência da área de concentração (Ciências do Esporte) e pela diversidade das linhas de pesquisa, pode-se dizer que, pelos títulos das disciplinas, existe adequação dessas com a área do Curso.”⁷⁹

Além disso, a comissão de avaliadores verificou que não existiu, no referido biênio, coerência entre as atividades de pesquisa e as linhas do curso.

“Verificou-se que 35% dos projetos de pesquisa não são coerentes com as linhas cadastradas, sendo que esse fato é mais crítico em relação à ‘Medida e Avaliação no Esporte’ (nenhum dos projetos relacionados são (sic) coerentes com a linha), bem como em relação ao ‘Treinamento Desportivo’ e à ‘Análise

⁷⁸ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Divisão de Acompanhamento e Avaliação. Ficha de Avaliação dos Cursos de Pós-graduação. Mestrado em Educação Física da UFMG. Biênio 90-91.1992.

⁷⁹ Ibid. p.2.

do Movimento Humano', (mais da metade das pesquisas não estão coerentes).”⁸⁰

A produção do corpo docente foi avaliada como extremamente baixa, particularmente em relação às publicações. “(...) Uma parte significativa dos docentes teve produção científica praticamente nula. A produção de apenas dois docentes foi razoável, o que evidencia inconsistência no corpo docente.(...)”⁸¹

O mestrado obteve conceito “C” nesse biênio. A comissão justificou que, apesar de se tratar de curso novo, evidenciavam-se limitações e deficiências estruturais, que dificultavam um funcionamento adequado do mesmo. Em consequência, o mestrado não foi recomendado para a inclusão no PICD do ano seguinte.

Após esse período, o mestrado da UFMG passou por algumas alterações: a modificação da área de concentração do curso: a subárea, Treinamento Desportivo, passa a ser área de concentração, desaparecendo, automaticamente a anterior; a explicitação das linhas de pesquisa existentes: Fisiologia do Exercício, Psicologia do Esporte e Análise do Movimento Humano e o aumento no quadro de professores permanentes de seis, em 1993, para oito professores doutores, em 1994. Observa-se, ainda que a qualificação dos novos doutores ocorreu em instituições brasileiras: Universidade Federal de São Paulo, Universidade Estadual de Campinas e Universidade Gama Filho. Além disso, o professor participante (convênio com o DAAD), do início das atividades do curso, passa para o grupo de professores permanentes.

⁸⁰ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Divisão de Acompanhamento e Avaliação. **Ficha de Avaliação dos Cursos de Pós-graduação. Mestrado em Educação Física da UFMG. Biênio 90-91. 1992. p.2.**

⁸¹ Ibid., p.3.

A exposição dessas características gerais dos mestrado na área de Educação Física/Esportes, 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.

A pesquisa desenvolvida nos cursos de mestrado e doutorado, na forma de dissertações ou teses reveste-se de singular importância. A observação atenta dos três Planos Nacionais de Pós-Graduação revela, inclusive, que ela representa a pedra angular dos cursos, haja vista que sem a defesa da tese ou dissertação não são obtidos os títulos de mestre ou doutor. Além disso, no sistema educacional brasileiro, a pós-graduação é o lugar adequado para o desenvolvimento da pesquisa científica e, conseqüentemente, para a formação do pesquisador.

Mesmo além das propostas dos textos oficiais, a pesquisa desenvolvida nos programas de pós-graduação estrito-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. 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. Este é o objeto dos estudos epistemológicos, tema do próximo capítulo.

CAPÍTULO II

1. Epistemologia: origens, significado e perspectiva de análise.

Na Filosofia não é recente a idéia de que o homem deve, cada vez mais, compreender as leis de desenvolvimento do conhecimento científico e o lugar da Ciência no âmbito da sociedade. Nos últimos tempos, as questões referentes a ciência ultrapassam as fronteiras da filosofia, ocupando espaço na literatura geral.

Parece claro que o estudo da Ciência surgiu junto com a própria ciência. As análises do conhecimento de sua natureza, estrutura, formas, métodos, etc., há muito atraíram a atenção da Filosofia e definiram a tarefa específica de áreas como a teoria do conhecimento e a lógica. Entretanto, em época mais recente, esse interesse em analisar o conhecimento científico, adquiriu especial relevância, o que pode ser explicado pelo crescente papel da ciência na vida das sociedades em todo o mundo. (Cf. KOPNIN, 1978, p.19-43)

De fato, é possível afirmar que a Ciência tornou-se o eixo da cultura Contemporânea. Como impulsionadora dos avanços tecnológicos passou a controlar, mesmo que indiretamente, a economia dos países, especialmente a dos países desenvolvidos. Uma compreensão adequada das sociedades contemporâneas, leva, portanto, à procura do entendimento dos mecanismos da produção científica.

A Ciência e a técnica provocam esperança e preocupação. Transformando-se em força produtiva imediata, sem a qual fica quase impossível solucionar quaisquer problemas nas esferas social, econômica ou cultural, os resultados dos avanços científicos e tecnológicos, por força da contradição do desenvolvimento da sociedade em que há antagonismo de classe, geram não apenas benefícios para a humanidade, mas também problemas.

“Ninguém duvida de que a ciência é capaz de servir ao homem, mas, ao mesmo tempo, de que é um fato o uso de seus resultados em detrimento da humanidade. Daí um grande problema social: orientar a revolução técnico-científica em benefício do desenvolvimento da civilização, aprender a dirigir o movimento do pensamento científico segundo os interesses do homem. (...) Quando apreendemos os resultados da revolução técnico-científica surge uma série de questões mais particulares (...) relacionadas com a organização e a direção exercidas pela ciência na sociedade, com a organização de pesquisas científicas e a previsão do desenvolvimento de processos sociais e da própria ciência, etc. Por esse motivo, a ciência tornou-se objeto de atenta análise científica (...).” (KOPNIN, 1978, p.19-20)

Além disso, é sabido que os bens materiais e espirituais, produzidos pela ciência, não se estendem a todos os homens. Essas questões deram origem ao controvertido debate em torno da ciência¹.

No contexto do propalado desenvolvimento científico do mundo atual, é necessário ter presente que os diferentes ramos da ciência encontram-se em níveis de desenvolvimento ou maturidade epistemológica diferenciados. Resulta daí, que as questões que se levantam em relação à ciência não são forçosamente as mesmas visto que os problemas existentes em cada área do conhecimento científico apresentam suas especificidades, condicionadas, especialmente, por determinações histórico-sociais.

A área do conhecimento da Educação Física/Espportes, ainda não tem uma longa tradição, especialmente no Brasil, de reflexão sobre sua produção científica. Todavia, como foi exposto na introdução, a análise dessa produção se faz cada vez mais necessária, haja vista que se, por um lado, ampliam-se as possibilidades de seu incremento, por exemplo, com a criação de novos programas de pós-graduação estrito-senso, por outro, muitas questões continuam sem resposta.

¹ Ver a respeito a discussão desenvolvida por KOPNIN, P.V. sobre a “consciência da ciência”, em: *Fundamentos lógicos da ciência*, 1972, p. 5-37

O estudo sistemático da produção científica dessa área do conhecimento, especialmente daquela que se desenvolve no âmbito da pós-graduação estrito-senso, assume um papel preponderante, pelas possibilidades que fomenta não apenas na identificação de problemas, mas também no direcionamento dos caminhos a serem seguidos. Nessa direção, a investigação epistemológica se impõe como importante campo de pesquisa. Mas, o que é a Epistemologia? quais as suas origens e significados? quais as perspectivas que pode assumir no estudo de um dado objeto e que tipo de contribuição pode trazer para áreas específicas do conhecimento científico?

Longe da pretensão de responder a todas essas perguntas, procuro, neste capítulo, sistematizar algumas informações que possibilitem uma melhor compreensão do que vem a ser a Epistemologia e do seu significado no atual quadro de evolução da ciência de modo geral, e da produção científica em Educação Física e Esportes, em particular.

A Epistemologia tornou-se há pouco tempo uma esfera autônoma do conhecimento, com existência independente de outras Ciências e da Filosofia. O termo, com o significado literal de Teoria da Ciência, surge no vocabulário filosófico somente a partir do século XIX, no suplemento do Larrousse Ilustrado e no Vocabulário de Filosofia de Lalande. Todavia, não se pode negar que toda a Filosofia, desde suas origens mais remotas, comporta uma dada concepção acerca do conhecimento. No *Teeteto*, por exemplo, Platão já apresenta uma teoria da ciência, em sentido lato. Entretanto, é sabido que apenas a partir do século XVIII, o termo ciência tomou um sentido mais restrito e preciso. Mesmo no século XVII, com a grande contribuição dada por Galileu, a Ciência continua ligada à Filosofia. Com Newton e Descartes, a Ciência é designada como

Princípios da Filosofia. “A expressão *natural philosophy* continuará até ao fim do século XIX a designar em inglês a física.” (BLANCHÉ, 1983, p.9-10)

É por esse motivo que, apesar da contribuição dada à Epistemologia,

“(…) nem o *Novum organum* ou a Grande instauração das ciências de Bacon, nem o *Discurso do método* de Descartes, nem a Reforma do entendimento de Spinoza, nem a Pesquisa da verdade de Malebranche podem ser consideradas como obras de Epistemologia, mesmo a título de esboço”. (BLANCHÉ, 1983, p.10)

Uma maior aproximação com o que vem a se configurar, posteriormente, como Epistemologia vai surgir com o livro IV do *Ensaio sobre o entendimento humano* de Locke e, especialmente, com a resposta dada por Leibniz a Locke nos *Novos ensaios*. O que melhor prefigura, porém, no século XVIII o que virá a ser a Epistemologia é o *Discurso preliminar à Enciclopédia* de d'Alembert. (Ibid, p.11)

Apenas no século XIX são encontradas obras que podem ser consideradas como precursoras da Epistemologia, tais como: o segundo volume da *Filosofia do espírito humano* (1814) de Dugald Stewart, o *Curso de Filosofia positiva* (a partir de 1826) de Auguste Comte e o *Discurso preliminar ao estudo da Filosofia natural* (1830) de John Herschel.

Porém, somente após este período, no segundo terço do século XIX, surgem duas obras, consideradas fundamentais para a construção do que passou a se chamar posteriormente Epistemologia: a “*Wissenschaftslehre*” de Bernardo Bolzano (1837), relativa às ciências formais, lógica e matemática, e a “*Philosophy of the inductive sciences*” referente às ciências da natureza, de William Whewell (1840).

O termo “*Wissenschaftslehre*”, título da obra de Bolzano, corresponde literalmente, em alemão, à palavra epistemologia inspirada no grego e que significa teoria da ciência. Entretanto, nem sempre é distinguido muito bem do termo *Erkenntnistheorie*,

que significa teoria do conhecimento em geral, apresentando, portanto, um caráter mais filosófico. (Ibid. p.11-12)

Na obra de Bolzano, a palavra *Wissenschaftslehre* é entendida, em princípio, num sentido mais preciso, segundo o qual *Wissenschaft* designa propriamente o conhecimento científico, com exclusão de qualquer outra forma possível de conhecimento. Seu estudo diz respeito a noções fundamentais da lógica tais como as de analiticidade e de derivabilidade. (Cf. BLANCHÉ, 1983, p.12)

A Epistemologia, nesta perspectiva, pode ser entendida como uma reflexão sobre a ciência, incluindo-se, desta forma, na metaciência. Esta surge após terem sido criados, em sentido mais específico, os termos metamatemática e metalógica. Metaciência significa:

“(...) um estudo que vem depois da ciência, e que diz respeito a ela, tomando-a por sua vez como objeto e interrogando-se a um nível superior sobre os seus princípios, os seus fundamentos, as suas estruturas, as suas condições de validade, etc.” (BLANCHÉ, 1983, p.12-13).

A Teoria da Ciência ou Epistemologia, como metaciência, determina propriamente o conhecimento científico com exclusão de qualquer outra forma possível de conhecimento.

Quanto às pesquisas de Whewell, elas incidem especialmente sobre as ciências indutivas. Ele tinha como propósito renovar o *Novo Organum*, de Francis Bacon. Para Whewell, após as ciências indutivas terem sido desenvolvidas durante dois séculos, era o momento de se substituir uma concepção a priori da natureza dessas ciências por uma concepção fundada sobre a análise dos processos de fato utilizados por elas.

“Whewell inaugura assim o método histórico-crítico, que será para a epistemologia uma das vias de acesso mais frutuosas. Encara de frente o estudo histórico e o estudo crítico, e é apenas em face da amplitude do assunto que se decide finalmente a separar os dois, publicando a *História*, para servir de base ao que virá a ser pouco depois a *Filosofia* das ciências indutivas, e mantendo sempre um estreito contato entre as duas, como indica o título completo da segunda obra: *Philosophy of the inductive science*,

founded upon their history. Percorrendo a escala das ciências, procura salientar em relação a cada uma delas as idéias fundamentais sobre as quais repousa a epistemologia, assim como os processos através dos quais ela se constrói” (BLANCHÉ, 1983, p.14)

As idéias de Whewell influenciaram, ainda no século XIX, Antoine A. Cournot, especialmente na obra *"Tratado sobre o encadeamento das idéias fundamentais nas ciências e na história"*. De forma menos direta, Whewell também influencia o físico e filósofo austríaco E. Mach. É sob a influência deste último que nascerá, com o Círculo de Viena, uma das importantes correntes da Epistemologia. (BLANCHÉ, 1983, p.15)

A Epistemologia se torna disciplina original a partir da “(...) junção entre a competência científica e a reflexão filosófica (...)”, exigida pelo próprio estágio da ciência. Fato este que a especialização científica, devido ao próprio desenvolvimento da ciência, tinha tornado cada vez mais raro. Isto se dá por volta de 1900 quando se desenvolve o movimento chamado “crítica das ciências” e começam a ser questionados alguns dos princípios do que em breve se chamaria a ciência “clássica”. Dirigida contra o dogmatismo científicista, essa crítica dizia respeito à natureza das leis e das teorias da física e foi implementada por autores de formação científica como Poincaré, Duhem, Milhaud, Le Roy, na França, Mach e Ostwald, na Alemanha e Peirce e Pearson, nos países anglófonos. Da mesma forma, os matemáticos voltavam-se para o estudo dos princípios da sua ciência. É a este trabalho de elucidação que vão se dedicar Frege, na Alemanha, e Russel, na Inglaterra. (BLANCHÉ, 1983, p.15-16)

A origem do termo Epistemologia e sua utilização significando Teoria da Ciência surge comprometida com a tradição positivista, na medida em que conota a redução da Teoria do Conhecimento à Teoria do Conhecimento Científico. É isso que analisa

HABERMAS (1987, p.25-26) ao mencionar que, após Kant, com a ruptura das relações entre a Filosofia e a Ciência, a Teoria do Conhecimento foi desaparecendo, ou, sendo reduzida à Teoria da Ciência. Para Habermas, enquanto uma categoria do conhecimento possível, a Ciência só se deixa compreender, em termos de teoria do conhecimento, se não for exageradamente tomada como o saber absoluto de uma grande Filosofia, ou

“(...) cegamente nivelada à autocompreensão científica da rotina investigatória fática. Em ambos os casos, elimina-se a dimensão na qual a ciência possa ser, portanto, feita inteligível e legitimar-se a partir de um horizonte de um conhecimento possível”. (HABERMAS, 1987, p.26)

A teoria da ciência que, desde meados do século XIX, adota a herança da teoria do conhecimento, se configura como uma metodologia acionada pela autocompreensão cientificista das ciências. Essa atitude cientificista significa a fé da ciência nela mesma, ou seja, a convicção de que não é mais possível entender a ciência como uma forma possível de conhecimento mas que este deva identificar-se com aquela. (Ibid., p.26-27)

Essa redução da Teoria do Conhecimento à Teoria da Ciência se dá marcadamente com o positivismo de Comte, que utiliza os elementos da tradição tanto empirista quanto racionalista para solidificar, *a posteriori*, a fé da ciência em sua validade exclusiva, explicitando sua estrutura com base nesta fé. O positivismo deixou de lado o entrelaçamento da metodologia das ciências com o processo objetivo de formação da espécie humana, erguendo “(...) o absolutismo da metodologia pura sobre os escombros do esquecido e do reprimido.” (Ibid., p.27)

Para o positivismo comteano, o conhecimento define-se pelas realizações da ciência. A questão lógico-transcendental a respeito das condições do conhecimento

possível que buscava, do mesmo modo, a explicação do sentido inerente ao conhecimento, apenas pode ser colocada como inquirição metodológica sobre as regras da montagem e do controle, correspondentes às teorias científicas. O positivismo, dogmatizando a fé das ciências nelas mesmas, assume a função proibitiva de proteger a pesquisa contra uma auto-reflexão em termos de teoria do conhecimento.

“O positivismo firma-se ou se dissipa com o enunciado básico do cientificismo, segundo o qual o sentido do conhecimento está definido por aquilo que as ciências levam a cabo e, por isso mesmo, pode ser suficientemente explicitado por intermédio da análise metodológica dos modos científicos do saber investigatório.” (Ibid., p.90)

Não somente o Positivismo comteano, mas também o Neopositivismo do Círculo de Viena e o Empirismo Lógico que o sucedeu, reconheceram como conhecimento, apenas o conhecimento científico, designando todas as outras formas de conhecimento como especulações, metafísicas ou jogos verbais, sem real importância cognitiva.²

Segundo HABERMAS (1987, p.90), essa substituição da Teoria do Conhecimento pela Teoria da Ciência pode ser evidenciada no fato de que o sujeito cognoscente não mais se apresenta como sistema de referência. A Teoria da Ciência abre mão de questionar sobre o sujeito que conhece, voltando-se diretamente às ciências disponíveis como sistema

² A Epistemologia praticada e preconizada pelos membros do Círculo estava presa à tradição empirista e indutivista de Bacon, Hume, Berkeley, Comte e Mach. Todos eles procuravam fazer Filosofia científica, ou seja, de acordo com o espírito e com a letra da ciência. Contudo, não conseguiram atingir a esse objetivo, precisamente por estarem sujeitos ao empirismo, incapaz de dar conta das teorias científicas. Popper foi quem melhor percebeu a incapacidade do empirismo lógico de “desposar a mesma ciência a quem declarava seu amor”. Um dos principais inspiradores do Círculo foi *Wittgenstein*. Com sua obsessão pelos jogos lingüísticos e pouco interesse pela matemática e pela ciência, influenciou poderosamente sobre o Círculo de Viena. Priorizou-se no interior do Círculo falar da linguagem da ciência e deixou-se de falar da ciência. Importantes acontecimentos da ciência tais como a Biologia molecular e a matematização das ciências sociais, não tiveram a devida atenção dos seus representantes. Cf. ABBAGNANO, N., 1982, p.132; BUNGE, M., 1980, p.7-9.

de proposições e modos de proceder, ou seja, como um complexo de regras com base nas quais as teorias são construídas e controladas. Neste sentido:

“Os sujeitos que atuam de acordo com tais regras perdem seu sentido para uma teoria do conhecimento limitada à metodologia: os feitos e os destinos fazem parte, quando muito, da psicologia de sujeitos reduzidos a pessoas empíricas - para a elucidação imanente do processo cognitivo elas são irrelevantes. A outra face de tal restrição é a autonomização da lógica e da matemática em termos de ciências formais, de modo que doravante sua problemática basilar não mais será discutida em conjunto com o problema do conhecimento. Como metodologia da pesquisa, a teoria da ciência pressupõe a validade da lógica formal e da matemática. Enquanto ciências autóctones, estas estão isoladas, por sua vez, de uma dimensão na qual a gênese de suas operações fundamentais podem ser tematizadas de forma adequada.” (HABERMAS, 1987, p.90-91)

Para HABERMAS (1987), a Teoria da Ciência deixa de ser apenas uma análise epistemológica dos princípios dos diversos saberes ou uma análise metodológica do sistema de proposições e dos procedimentos científicos, tornando-se uma posição filosófica que pretende ser Teoria do Conhecimento enquanto Teoria e Metodologia, instalando-se no objetivismo da teoria pura e lançando uma suspeita de princípio sobre todo saber que não passe pela codificação positivista.

Este tipo de comprometimento filosófico da Teoria da Ciência não possibilita o estabelecimento de uma identificação desta com a Epistemologia, que seria sua expressão equivalente. Foi por este motivo que alguns filósofos propuseram uma recuperação tanto do sentido quanto do conteúdo da Epistemologia. Dentre eles podem ser citados G. Bachelard, J. Piaget e o próprio Habermas.³ Para este último, a Teoria da Ciência não

³ A epistemologia de G. Bachelard está marcada por uma reflexão sobre as Filosofias implícitas nas práticas efetivas dos cientistas. Seu projeto consiste em “dar às ciências a Filosofia que elas merecem”. A corrente da epistemologia na qual se situa Bachelard está mais diretamente relacionada à história das ciências e de suas revoluções, bem como das *démarches* do espírito científico. Para ele, a ciência não é representação, mas ato. Acredita que não é contemplando, e sim construindo, criando, produzindo, retificando que o espírito chega à verdade. Para Bachelard, é por um processo lento de integração, marcado pelas revoluções científicas, que se constitui o império da razão. Sua proposta está relacionada à construção de uma epistemologia que vise à produção dos conhecimentos científicos sob todos os seus aspectos: lógico, histórico, ideológico, entre outros. No seu entendimento, as ciências nascem e evoluem em circunstâncias históricas bem determinadas. A Epistemologia para Bachelard deve interrogar sobre as relações entre a ciência e a sociedade, a ciência e as instituições científicas, assim como entre as diversas

pode ser entendida como uma área independente e autônoma, mas como parte da Teoria Social. Esse entendimento busca superar as limitadas fronteiras do “Empirismo Lógico” e do “Racionalismo Crítico”, através de uma Teoria Crítica que se funda de modo dialético e reflexivo na totalidade social. A reflexão sobre a ciência entendida como um produto social determinado pelas condições históricas do desenvolvimento do gênero humano, implica na busca das ligações que esta prática social tem com as atividades e necessidades

ciências. No seu entendimento, o progresso do espírito científico é feito por “rupturas” com o senso comum, com as opiniões primeiras ou as pré-noções. Como elementos fundamentais de sua epistemologia, também desenvolve as noções de “vigilância” e “recorrência epistemológica” e de “obstáculo epistemológico”.

Do mesmo modo, a Epistemologia genética de J. Piaget marca outra importante vertente epistemológica Contemporânea. Para Piaget, a Epistemologia pode ser definida como o estudo dos conhecimentos válidos, onde o conhecimento é entendido não como um estado mas como um processo, caracterizado sempre pela passagem de uma validade menor a uma validade superior. O conhecimento resulta de uma construção e constitui uma criação contínua de estruturas sempre novas. Assim, a Epistemologia seria o estudo das passagens dos estados de menor conhecimento aos estados de conhecimento mais avançados. Esta definição contém o conceito de método genético que supõe que toda ciência está em desenvolvimento progressivo e indefinido, de estágios sucessivos. O objetivo central da Epistemologia genética de Piaget é a elucidação da atividade científica a partir de uma psicologia da inteligência. Partindo do pressuposto de que a ciência, tanto no que diz respeito à evolução dos conhecimentos, quanto no que se refere ao desenvolvimento do indivíduo, constitui-se progressivamente sem atingir um estágio definitivo, Piaget considera que Epistemologia e Teoria do Conhecimento são sinônimos, ou seja, a Epistemologia genética, seja tratando da história da ciência ou da psicologia da criança, conduz sempre à Teoria do Conhecimento, já que pressupõe percorrer os estágios para se chegar ao conhecimento científico. Os estudos desenvolvidos por Piaget e sua equipe no Centro Internacional de Epistemologia Genética de Genebra são orientados por um duplo imperativo: em primeiro lugar, buscam assegurar uma estreita colaboração entre psicólogos especialistas do desenvolvimento genético, lógicos especialistas da formalização e cientistas de várias áreas a respeito das quais se colocam problemas epistemológicos. Em segundo lugar, buscam reduzir estes problemas a formulações tais, que possibilitem um tratamento pelos meios da psicologia experimental, e chegar pois a soluções sancionadas pela experiência. Para Piaget o conhecimento é resultante da colaboração entre os dados apresentados pelo objeto e a ação do sujeito, para o qual são necessários três elementos: os dados do objeto; um marco lógico-matemático, sem o qual o sujeito operante nunca chega a assimilar de maneira intelectual o objeto, e o controle experimental. Não sendo totalmente hostil à Filosofia, por compreender sua necessidade e importância como reflexão valorizadora da relação homem-mundo, Piaget advoga, porém, a necessidade de se refletir sobre a ciência de modo objetivo, com critérios, permitindo um controle “intersubjetivo”. Assim, apesar de se diferenciar da visão positivista que se coloca contra todo tipo de especulação e condena toda Filosofia, prendendo-se exclusivamente aos fatos observáveis, opõe-se por outro lado à toda especulação que não seja capaz de fornecer instrumentos de controle e de verificação. Para Piaget, o domínio da Epistemologia genética é lato, não se restringe ao âmbito da psicologia, visto que abrange o conhecimento em geral, desde o seu ponto de partida, e, por isso, como mencionei anteriormente, considera sinônimos os termos Epistemologia e Teoria do Conhecimento. Cf. PIAGET (1978); SANCHEZ GAMBOA (1987); SILVA (1990).

humanas. É nesse sentido que o conceito de “interesse”, como categoria gnosiológica, apresenta um significado importante no estudo do conhecimento.

Nas pesquisas que realiza sobre a reconstrução da gênese do positivismo, HABERMAS (1987, p.25-78) procura detectar ao longo das etapas teóricas dessa redução da Teoria do Conhecimento à Teoria da Ciência, a perda de uma reflexão sobre o entrelaçamento das ciências com o processo histórico da sociedade. Essas etapas passam tanto pelo conceito normativo de ciência e de sujeito, quanto pela distinção abstrata entre razão teórica e razão prática, proposta por Kant, bem como pela crítica de Hegel a Kant, e de Marx a Hegel. Para a superação desse reducionismo e para resgatar o caráter crítico da Teoria do Conhecimento, Habermas propõe duas teses programáticas: “A Teoria do Conhecimento como Teoria da Sociedade e da Evolução” e a “Teoria dialética da Sociedade como reintrodução dos fundamentos epistemológicos do materialismo histórico”.

Essas teses estabelecem as bases para uma reconstrução das relações entre Filosofia e Ciência. A partir delas, foi possível, reconquistar e reavaliar as dimensões da Teoria do Conhecimento, escamoteadas pela visão positivista, com o objetivo de devolver às Ciências a condição de auto-reflexão e a possibilidade de entendimento de sua inserção na totalidade social. Habermas busca reintroduzir os fundamentos epistemológicos do materialismo histórico na reflexão sobre a Ciência. Entendendo o conhecimento como um processo, como uma produção humana mediatizada pelo desenvolvimento histórico da sociedade, as condições históricas dessa produção assumem um papel fundamental na compreensão da produção científica. Desta forma, a Epistemologia é entendida como Teoria Crítica do Conhecimento⁴ e a dialética materialista, como um importante e fundamental método da epistemologia moderna.

⁴ A Teoria Crítica é proposta pela Escola de Frankfurt, a partir da qual HABERMAS desenvolveu seu pensamento.

Essa concepção de Epistemologia sustentada por Habermas, orientada nos elementos do materialismo dialético, reconhece no desenvolvimento do trabalho social, enquanto síntese entre homem e natureza, um dos principais aspectos para a compreensão e análise do conhecimento produzido pela humanidade.

O conceito de síntese, na concepção materialista, se distingue dos conceitos desenvolvidos por Kant, Fichte e Hegel, na Filosofia idealista.

“Kant reporta-se à lógica formal para obter as categorias do entendimento a partir do quadro predicativo. Fichte e Hegel fazem alusões à lógica transcendental, seja para reconstruir o ato-fato do Eu absoluto na base da apercepção pura, seja para reconstruir, em base das antinomias e paralogismos da pura razão o movimento dialético do conceito absoluto.”
(HABERMAS, 1987, p.49)

Para Marx, porém, a síntese não tem como base de sustentação o conjunto de símbolos do pensamento, mas o sistema de trabalho social. Sendo assim,

“(...) o ponto de referência para uma reconstrução das atividades sintéticas não é a lógica mas a economia. Não a concatenação irrepreensível de símbolos, mas o processo sócio-vital, a geração material e a apropriação dos produtos oferecem então o estofa no qual a reflexão pode tomar impulso, trazendo à consciência as realizações sintéticas subjacentes. Doravante a síntese não se afigura mais como uma atividade do pensamento, mas como produção material.” (Ibid, p.49)

Também Álvaro Vieira Pinto reconhece a importância de se considerar o trabalho como categoria central para a compreensão do conhecimento produzido pelo homem de forma geral e do conhecimento científico em particular e é nessa perspectiva que situa a discussão sobre a Epistemologia. Para ele um ramo importante e inseparável da Epistemologia é a Sociologia da Ciência que estuda as condições materiais, sociais e históricas em que se realiza esse produto cultural.⁵

⁵ KOPNIN, por sua vez, esclarece que a sociologia do conhecimento científico é um ramo bastante jovem da sociologia. O objetivo dessa disciplina deve totalizar um conjunto de problemas vinculados à interação da ciência e da sociedade: a influência do desenvolvimento social no conhecimento científico e, ao contrário, a influência da ciência e dos estudos científicos em distintos aspectos da vida da sociedade, inclusive na sua estrutura de classe, economia, política, educação, ideologia, etc. Cf. KOPNIN, P. **Fundamentos lógicos da ciência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972. p.9.

Compreender a Ciência na perspectiva do trabalho implica em considerá-la como parte normal integrante do trabalho social e é neste sentido que, para VIEIRA PINTO, (1979, p.70) a análise sociológica assume especial importância para o estudo da Filosofia do saber científico, visto que torna-se evidente que sendo uma forma de trabalho, a Ciência depende, em determinados limites, da sociedade que a produz, financia, reconhece, propaga e utiliza.

Entendo que é importante situar a Epistemologia na perspectiva da Ciência enquanto obra coletiva e perceber o trabalho como categoria decisiva para compreender tanto a Ciência quanto a própria Epistemologia. Os fundamentos da Ciência sempre foram sociais, não apenas nos motivos que impulsionam sua criação mas também nos meios que a tornam exequível. Isto significa que:

“Se por um lado a sociedade fornece os instrumentos materiais e culturais, com os quais torna realizável a ciência, e entre estes devemos contar com os próprios cientistas como produtos sociais que são, por outro lado, a ciência depois de constituída, e sempre em relação à etapa presente do desenvolvimento histórico, contribui para criar condições sociais que produzem os novos instrumentos exigidos para o avanço e diversificação dela mesma.” (Ibid., p.69-70)

Decerto, é impossível qualquer apreciação da Ciência fora da condição de fato social, ao qual deverão ser aplicadas as categorias gerais que explicam os fatos sociais particulares que se expressam como momentos de um processo histórico, que os determina, engendra e explica. A Ciência, assim compreendida, é a realização de um certo tipo de comportamento existencial que supõe um âmbito social onde seja possível o seu florescimento. Não é um passatempo ao qual o homem se dedica movido pela curiosidade de conhecer os mistérios da natureza e sim uma ocupação social. Sua produção inclui-se, portanto, entre as demais modalidades de produção social. Como uma forma de trabalho social, essa atividade é marcada pelas relações sociais de produção que se estabelecem

historicamente, em cada época e sociedade. O cientista, por sua vez, não pode ser considerado apenas como aquele eleito pela comunidade como mais capaz ou mais interessado pela atividade científica e sim como aquele cujas condições objetivas possibilitaram o desenvolvimento de tal atividade social.

Entender a Epistemologia na perspectiva da dialética materialista subentende, segundo VIEIRA PINTO (1979), conceber a racionalidade humana como parte do processo no qual o homem vai se constituindo, em consequência do trabalho sobre a natureza, em ser cognoscente e ao mesmo tempo capaz de refletir na consciência, como uma das propriedades que aos poucos vai adquirindo, a racionalidade do mundo, manifestada sob a forma de regularidade, de legalidade dos acontecimentos que nele se passam. Isso impede de ser cometido o engano de entender a ciência,

“(...) como efeito da racionalidade abstrata, de que o ser humano estaria dotado, por representar a essência de seu espírito, a qual produziria o saber metódico por necessidade interior, operando pelo impulso irresistível de captar a maior soma de dados objetivos e submetê-los à suas leis a priori.”
(Ibid., p.71)

É a partir dessa concepção da Ciência enquanto produto de um modo de ser do homem no mundo, como uma forma do trabalho social, mediado pelas relações de produção, que percebo a possibilidade de realização de uma crítica epistemológica da produção científica, na área da Educação Física e Esportes.

2. Epistemologia e dialética: possibilidade de crítica à produção científica contemporânea

Com o intuito de fornecer subsídios teóricos para uma melhor compreensão do tema abordado, sistematizo, neste item, alguns conceitos presentes na literatura sobre as principais categorias utilizadas neste estudo⁶. Além disso, esclareço a perspectiva epistemológica que adotei para a análise da produção científica em Educação Física/Esportes.

Como referência inicial, pode-se partir do pressuposto de que à toda teoria da realidade corresponde uma lógica que lhe é adequada.

As concepções de realidade, por maiores que sejam as nuances distintivas que as separam, podem ser resumidas em dois grandes grupos, as metafísicas e as dialéticas. “A cada uma destas concepções corresponde uma lógica própria, i.e., a lógica formal, que é a lógica da metafísica e a lógica dialética, referente às concepções dialéticas” (VIEIRA PINTO, 1979, p.72).

Para as concepções metafísicas, o mundo se constitui de coisas definidas por serem portadoras de essências estáticas. Nessas concepções, existe uma distinção de origem e de natureza entre a razão espiritual, de um lado, e o mundo natural, de outro. Desse modo,

“(...) a compreensão do mundo faz-se pela abstração especulativa das formas comuns aos seres semelhantes ou, noutra variedade, pela imposição à matéria dos arquétipos ideais que o espírito contém em si mesmo. Em tal modo de pensar, a lógica tem, evidentemente que proceder da mente humana, direta ou indiretamente, caso este último em que procederia de fato da mente divina, sendo apenas aplicada a um mundo de fenômenos que não a procriou, e que será sistematizado, regulado e explicado pelos princípios e idéias que o espírito impõe à mole desordenada, absurda, irracional da matéria em movimento.(...)” (Ibid, p.72)

⁶ Já me referi a algumas das categorias apresentadas, no estudo: **Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas**, 1990. (dissertação de Mestrado)

Para as concepções metafísicas o movimento torna-se ininteligível, o que é destacado por vários sistemas filosóficos como sinal de irracionalidade e ilogicidade. (VIEIRA PINTO, 1979, p.72)

Para a concepção dialética, porém, a lógica está imanentemente ligada ao próprio desenvolvimento da realidade. A lógica apenas sistematiza e exprime conceitualmente esse desenvolvimento, o qual se faz de acordo com leis invariáveis, e que constituem todas as coisas, inclusive o próprio homem em processo de transformação. Um elemento essencial nesta forma de conceber o mundo é o movimento, que representa o indicador da autêntica racionalidade de todos os objetos do conhecimento.

Entender o movimento como aspecto essencial, significa compreender a realidade como algo dinâmico. Apenas se tomarmos como referência a perspectiva do movimento, da transformação de todo o existente no real e, do mesmo, da substituição do velho pelo novo, é possível dar sentido lógico a algum aspecto da realidade.

De acordo com esses princípios, qualquer fenômeno da realidade que o homem se proponha a conhecer não pode ser visto como algo estático, que se apresenta imóvel, indiferente ao ato de quem conhece, oferecendo-se inerte à apreensão humana, mas sim como processo, em constante e permanente alteração e, portanto, sede de contradições. Esse aspecto é de decisiva importância para o desenvolvimento de estudos epistemológicos.

Segundo concepção da dialética materialista, a lógica se fundamenta no conceito de correspondência entre o pensamento e a realidade. Sendo a realidade contraditória, a razão necessita apreender e sistematizar uma imagem racional dessa realidade. A lógica desempenha o papel de mediação entre os sistemas de Filosofia, e a teoria da ciência e pesquisa científica. A contradição, portanto, desempenha a função de categoria, ou conceito explicativo, mais geral e profundo, visto que é o que reflete o traço mais íntimo da natureza das coisas. (Ibid., p.73)

A Epistemologia, Teoria da Ciência ou Teoria Crítica do Conhecimento que leve em consideração os fundamentos da dialética materialista, não pode, portanto, prescindir da visão da totalidade do real, do entendimento do movimento enquanto princípio fundamental da matéria e da contradição como categoria central para o conhecimento da realidade.

O pesquisador sempre adota modos de pensar pertencentes a uma determinada espécie de lógica, o que significa, em última análise, que está sempre se incorporando, mesmo que desconheça, a um dos campos gerais em que se divide o pensamento filosófico. Ocorre porém que, em diversas áreas do conhecimento o pesquisador geralmente não está preocupado em participar de debates filosóficos, entendendo que enquanto cientista deve manter-se afastado desse tipo de discussão para ele destituída de sentido concreto. Todavia, é importante ressaltar que a questão não se limita às intenções do cientista, mas sim à situação concreta que de fato se estabelece a partir da opção por determinada posição prático-teórica, na atividade de investigação da realidade. Afastar-se da discussão teórico-filosófica não exime o pesquisador de passar pelo crivo dos críticos. Além disso, é imprescindível que o cientista conheça o alcance e imposições que pesam sobre sua produção. (VIEIRA PINTO, 1979, p.73-76)

Na linha de uma reflexão crítica sobre o conhecimento científico, a dialética materialista representa uma via de acesso à análise da problemática do conhecimento científico, podendo ser vista, portanto, como método epistemológico. Para isso é necessário que se parta da idéia de identidade entre a dialética, a lógica e a teoria do conhecimento.

KOPNIN (1978, p.45-90) analisa alguns aspectos referentes à concordância entre as leis do pensamento e as leis do ser, procurando demonstrar como estas servem de base à identidade entre a dialética, a lógica e a teoria do conhecimento. Esse processo de coincidência é, primeiramente, o resultado do desenvolvimento histórico da Filosofia. KOPNIN procura mostrar como a Filosofia que antecedeu ao marxismo entendeu a relação entre o pensamento e o ser e explicar qual a concepção marxista desta relação. Segundo ele, a tese da coincidência entre a dialética, a lógica e a teoria do conhecimento é uma das idéias mais importantes dos cadernos filosóficos de Lênin. Este, ao elaborá-la, recorre à herança filosófica do passado analisando a apresentação e a solução de tal problema na Filosofia de Aristóteles, Kant e Hegel, tomando como base as concepções de Marx e Engels.

Antes de Aristóteles a Filosofia não se desmembrava em ontologia (doutrina do ser), gnosiologia (doutrina do conhecimento) e lógica (ciências das formas e leis do pensamento), pois ainda não estava suficientemente desenvolvida para tanto. Em Aristóteles apenas se vislumbra essa divisão. Muitos séculos depois, no século XVII e na primeira metade do século XVIII, as principais áreas do conhecimento científico moderno separam-se da Filosofia, ocorrendo seu paulatino esfacelamento em campos especiais até a completa separação dos mesmos. Este processo caracterizou principalmente a filosofia de Kant. O relativo isolamento entre a ontologia, a lógica e a gnosiologia foi por ele transformado em total separação. Mostrou a inconsistência e a impossibilidade da metafísica ou ontologia. Entendia, porém, a importância e a necessidade da problemática teórico-cognitiva para o contínuo desenvolvimento da Filosofia, e aí está, seu mérito.

Entretanto, a Filosofia de Kant isola-se do estudo das leis e formas do próprio ser, fechada na investigação e crítica das faculdades cognitivas do homem.

Para KOPNIN a limitação de Kant está na redução da teoria do conhecimento ao simples estudo das formas da atividade subjetiva do homem.

“A teoria do conhecimento de Kant não se destina à generalização dos resultados do processo de conhecimento com o fim de elucidar o conteúdo objetivo do saber, de revelar as leis objetivas do desenvolvimento dos fenômenos da realidade.” (1978, p.49)

Essa separação entre a lógica, a gnosiologia e a teoria do conhecimento foi, entretanto, fundamental para o desenvolvimento das Ciências e da própria Filosofia. E foi o resultado do avanço das ciências naturais que permitiu o desenvolvimento de uma teoria e um método do conhecimento, sem necessitar da ontologia que trata das essências e leis gerais do ser, rompendo assim com o pensamento metafísico, dominante na época. Porém, a partir daí, como referi no item anterior, a Filosofia se distancia da ciência, e a teoria do conhecimento vai sendo reduzida à teoria da ciência.

Após Kant, a evolução da Filosofia segue a linha da unificação da teoria do conhecimento com a lógica e a ontologia. Uma importante etapa na formação dessa concepção desempenhou a Filosofia de Hegel, que empreendeu a tentativa de superar, embora ainda em base idealista, o abismo entre as leis e formas do pensamento e as leis do mundo objetivo, i.e., entre a lógica e a doutrina do ser. Hegel abandona a falsa concepção das formas do pensamento como puramente subjetivas, mostrando o conteúdo objetivo das mesmas, e demonstra que as formas lógicas, não são um simples invólucro, mas o reflexo do mundo objetivo.

Hegel, entretanto, partia da identidade entre o pensamento e o ser, interpretando de modo idealista, o pensamento como base de tudo. Todo o processo de desenvolvimento não é mais que a apreensão do pensamento por si mesmo. É ele que constitui a própria realidade, o próprio ser. Segundo Hegel, o conceito é verdadeiramente primário e as coisas são aquilo que são graças à atividade do conceito que as antecede e nelas se manifesta. (KOPNIN, 1978, p.49)

O princípio da identidade entre as leis do ser e as leis do pensamento, elaborado por Hegel, foi devidamente avaliado e aproveitado pelos fundadores do marxismo-leninismo, como base mais adequada para a análise do problema da relação entre as leis do pensamento e as leis do mundo objetivo, a partir do reconhecimento do princípio do reflexo, do descobrimento da dialética da inter-relação entre o pensamento e o ser, e da compreensão do lugar da prática na teoria do conhecimento. Em outras palavras, reconheciam a atividade prática sensorial como a base imediata do surgimento de todas as faculdades intelectuais, inclusive do próprio pensamento. (Ibid. p.50)

Para o marxismo, a relação sujeito-objeto se dá na base real em que eles são unificados na história. A dialética subjetiva é o mesmo movimento objetivo, embora sob uma forma de sua existência diferente da natureza. Além disso, a dialética subjetiva é entendida não apenas como o movimento do pensamento, mas também como a atividade histórica do homem em seu conjunto, concluindo o processo do pensamento. Se entendemos que “o sujeito é irreduzível à simples consciência, logo, sua dialética não se limita à atividade do pensamento humano.” (Ibid. p.51)

Nesta perspectiva, a evolução do pensamento é apenas o reflexo da dialética objetiva, as leis do pensamento são o reflexo das leis da natureza. O reflexo da natureza na

consciência do homem não é uma cópia morta da realidade, mas um processo de aprofundamento na essência das coisas.

Com o reconhecimento do princípio do reflexo, o entendimento da relação dialética entre sujeito e objeto no processo do conhecimento e a elucidação do papel da prática como uma categoria fundamental neste processo, a Filosofia marxista supera a separação entre ontologia e gnosiologia na base materialista e histórica da lógica dialética.

Portanto, a coincidência entre as leis do pensamento e as leis do ser, verificadas pela ação do homem sobre a natureza, é a base para o entendimento da coincidência entre a dialética, a lógica e a teoria do conhecimento.

Uma vez que na Filosofia marxista não pode haver o conceito do ser fora de sua relação com a consciência, não pode haver também uma ciência isolada do ser em geral (ontologia) que não resolva simultaneamente os problemas gnosiológicos, bem como não pode haver gnosiologia - que analise as formas e leis do conhecimento - sem que se aborde suas relações com as formas e leis do ser.

A relação do pensamento com o ser é o ponto de partida de todas as categorias do materialismo dialético, desempenhando a função de ontologia e de gnosiologia, não como se existissem sistemas de categorias ontológicas e gnosiológicas isolados, e sim, de forma que as categorias do materialismo dialético sejam ao mesmo tempo ontológicas - por terem conteúdos do mundo objetivo, e gnosiológicas porque nelas se resolve o problema da relação do pensamento com o ser.

“Uma vez apreendidas, as leis do mundo objetivo se convertem em leis também do pensamento, e todas as leis do pensamento são leis representadas do mundo objetivo, revelando as leis de desenvolvimento do próprio objeto, apreendemos também as leis de desenvolvimento do conhecimento e vice-

versa, mediante o estudo do conhecimento e suas leis descobrem-se as leis do mundo objetivo. É justamente por isso que a dialética revela as leis do movimento dos objetos e processos, converte-se ainda em método, em lógica do avanço do pensamento no sentido do descobrimento da natureza objetiva do objeto, dirige o processo de pensamento segundo leis objetivas visando a que o pensamento coincida em conteúdo com a realidade objetiva que fora dele se encontra (...)" (KOPNIN, 1978, p.53)

Por perceber a necessidade de situar a Epistemologia numa perspectiva crítico-dialética, a partir dos princípios e categorias desenvolvidas pelo materialismo histórico-dialético, entendo que uma pesquisa epistemológica, cujo objetivo está na análise da produção do conhecimento científico numa determinada área do saber, deve integrar elementos gnosiológicos, lógicos, ontológicos e históricos, presentes todos eles em todos os processos do conhecimento humano.

É na direção dessa concepção teórico-filosófica que estão sendo consideradas algumas categorias para o desenvolvimento deste estudo como: a totalidade, o lógico e o histórico, a causa e o efeito, o abstrato e o concreto. Pelas características próprias da pesquisa e a especificidade da temática, farei em seguida breves considerações a respeito das categorias da totalidade, do lógico e do histórico. A intenção não é fazer uma análise profunda e minuciosa destas categorias, mas sim fornecer elementos gerais que possibilitem ao leitor uma maior aproximação do eixo que serviu de referência para o desenvolvimento do estudo. Mais do que desenvolver uma descrição pormenorizada das categorias da dialética, espero que a leitura do texto permita a identificação da aplicação das mesmas ao objeto do estudo.

3. A unidade entre o todo e as partes, o lógico e o histórico no estudo do objeto

As categorias significam graus de desenvolvimento do conhecimento e da prática social. São formas do pensamento que expressam termos mais gerais, permitindo ao homem representar adequadamente a realidade. São reflexo do mundo objetivo, generalizações de fenômenos e processos que existem fora da nossa consciência. (CHEPTULIN, 1982, p.3)

As categorias do materialismo dialético refletem as leis mais gerais do desenvolvimento do mundo objetivo. Desta forma, têm todas elas conteúdo objetivo. As categorias não separam homem e mundo, mas os unem por serem objetivas e por refletirem os processos da natureza e da sociedade da forma como existem na realidade.

As categorias têm importância metodológica; servem de meio de obtenção de novos resultados e de método de movimento do conhecido ao desconhecido. Todas elas estão vinculadas à relação entre pensamento e ser e à revelação do conteúdo real e objeto. Sob a forma de categorias, refletem-se as leis mais gerais e importantes do movimento dos fenômenos no mundo. Por serem históricas, estão ligadas ao grau de desenvolvimento do conhecimento ao qual seu conteúdo está vinculado. (KOPNIN, 1978, p.107-110)

A “totalidade” representa uma das categorias centrais da dialética materialista. “Do ponto de vista da totalidade, compreende-se a dialética da lei e da casualidade dos fenômenos, da essência interna e dos aspectos fenomênicos da realidade, das partes e do todo do produto e da produção (...)” (KOSIK, 1976, p.33). Como princípio metodológico da investigação dialética da realidade, a categoria da totalidade implica no entendimento de que cada fenômeno deve ser compreendido como momento do todo.

A dialética materialista entende que o princípio de desenvolvimento de determinado objeto, fato ou fenômeno da realidade, encontra-se no interior dele mesmo, ou seja, se explica por meio das condições geradas em seu devir. Porém, do mesmo modo explica que os processos específicos estão em dinâmica conexão e estabelecem nexos com processos mais gerais. Enquanto relação dialética eivada, portanto, de contradições a relação entre o todo e as partes, o particular e o geral, que evidencia o conceito mais amplo, ou a categoria da totalidade, torna-se eixo central e exprime importância fundamental no estudo de qualquer problema da realidade.⁷

A totalidade dialética manifesta-se através de todos e cada um dos processos e fenômenos singulares que a integram. Essa totalidade é vista não apenas como um conjunto ou somatório de relações, fatos e processos, mas também como a sua criação, estrutura e gênese. Ao todo dialético, pertence a criação do todo e a criação da unidade, a unidade das contradições e sua gênese. (KOSIK, 1976, p.42)

Portanto, a aplicação do método dialético no estudo de um fenômeno da realidade implica num duplo esforço: em primeiro lugar, consiste em verificar a influência que a

⁷ Um maior aprofundamento na discussão a respeito da totalidade, pode ser obtido em CHEPTULIN (1982, p. 191-202). Especialmente no capítulo VI onde o autor aborda a questão da relação entre o singular, o particular e o geral. Cheptulin destaca que as propriedades e ligações que são próprias apenas a uma formação dada (coisa, objeto, processo) e que não existem em outras formações constituem o singular. *“Cada formação material, possuindo propriedades e ligações singulares, representa essa ou aquela forma de existência da matéria, ao lado do singular, do que não se repete, deve haver o que se repete, o que é próprio não apenas a ela, mas também a outras formações materiais (coisas, objetos e processos).”* (p.194) Do mesmo modo, explica que as propriedades e ligações que se repetem nas formações materiais constituem o geral. *“A correlação do singular e do geral no particular manifesta-se igualmente na transformação do singular em geral e, vice-versa, no processo do movimento e do desenvolvimento das formações materiais.”* (p.195) Cheptulin salienta, ainda, que é conveniente distinguir especialmente a correlação do particular e do geral. Ressalta que se o singular é uma propriedade que não se repete, e que é próprio apenas a uma formação material dada (coisa, objeto, processo), o particular é a própria formação material, a própria coisa, objeto ou processo. O particular é simplesmente o singular, mas é igualmente o geral. O particular é a unidade do singular e do geral. A correlação do particular e do geral representa portanto, uma correlação do todo e da parte. (p.196)

totalidade das condições gerais exercem sobre o fenômeno específico que se pretende estudar e, em segundo lugar, cumpre captar como este fenômeno particular influencia nesse contexto mais geral. Essa postura implica no reconhecimento de que o conhecimento de um fato ou conjunto de fatos da realidade compreende o entendimento do lugar que estes ocupam na totalidade do real. A categoria da totalidade para a dialética materialista é ao mesmo tempo um princípio epistemológico e uma exigência metodológica.

A consideração dessa categoria no desenvolvimento de um trabalho científico subtende um entendimento da realidade como algo dinâmico, em constante transformação ou como um todo estruturado que se desenvolve e se cria e em que se expressam diferentes tipos de contradição. Como algo que existe independente da consciência humana e significa a síntese de múltiplas relações.

Essa noção de totalidade, como relação dinâmica e imanente entre o todo e as partes, também expressa uma concepção de como se dá o conhecimento na perspectiva da dialética materialista. Para esta o conhecimento humano não consiste no acréscimo sistemático de fatos a outros fatos, ou de noções a outras noções. Não significa portanto, um processo acumulativo, aditivo e linear. Parte sim, do pressuposto de que o conhecimento se desenvolve num movimento em espiral, em que cada início é abstrato e relativo, consistindo num processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e, do mesmo modo, das contradições para a totalidade.

(KOSIK, 1976, p.41-42)

A aplicação da categoria da totalidade no estudo da produção científica dos mestrados em Educação Física e Esportes, impõe como exigência metodológica o conhecimento do caráter histórico deste fenômeno, de seu conteúdo objetivo, significado, função objetiva e do lugar histórico que o mesmo ocupa na realidade. Essa compreensão implica no entendimento da unidade dialética de base e de superestrutura da realidade social e da compreensão do pesquisador dessa área do conhecimento como sujeito objetivo, concreto, que no processo de produção e reprodução da sociedade cria a base e a superestrutura, constrói a realidade social como totalidade de relações, e a si próprio como sujeito histórico-social.

A totalidade se reveste, portanto, de especial importância, como categoria ontológica, como princípio epistemológico e, ao mesmo tempo, como exigência metodológica. Essa tridimensionalidade do entendimento dessa categoria do materialismo dialético, relaciona-se à unificação da ontologia, da lógica e da gnosiologia, no método dialético.

Especial atenção no desenvolvimento deste estudo sobre a produção científica em Educação Física e Esportes, foi dada à categoria que expressa a unidade entre o lógico e o histórico. Esta unidade é premissa indispensável para a solução dos problemas da inter-relação do conhecimento e da estrutura do objeto e do conhecimento da história de seu desenvolvimento. Esta inter-relação permite um aprofundamento na essência do objeto e na sua história.

Por histórico entende-se o processo de mudança do objeto, as etapas de seu surgimento e desenvolvimento. Por sua vez, o lógico significa o meio através do qual o pensamento realiza a tarefa de apropriar-se do real em toda sua objetividade,

complexidade e contrariedade. O lógico é o reflexo do histórico em forma teórica, ou seja, é a reprodução da essência do objeto e da história do seu desenvolvimento no sistema de abstrações. (KOPNIN, 1978, p.183-184; ZELENY, 1982, p.52-81)

O histórico é primário em relação ao lógico. A lógica, por sua vez, reflete os principais períodos da história.

“A lógica do movimento do pensamento tem como uma de suas principais leis a ascensão do simples ao complexo, do inferior ao superior, e esse movimento do pensamento expressa a lei do desenvolvimento dos fenômenos do mundo objetivo. A lógica fornece a forma de desenvolvimento em aspecto puro, que literalmente, em toda a sua pureza, não se realiza em nenhum processo histórico. No entanto a forma lógica de desenvolvimento reflete o processo histórico, daí ser ela necessária para interpretá-lo.” (KOPNIN, 1978, p.184)

Nesse sentido, para um adequado conhecimento do objeto, em qualquer campo da Ciência, é imprescindível o estudo do processo histórico real de seu desenvolvimento. Se, por um lado, o caráter lógico atua como meio de conhecimento do histórico, por outro, fornece o princípio para o estudo multilateral deste. Do mesmo modo, o estudo da história do objeto enriquece, corrige, completa e desenvolve os conceitos que o expressam, visto que a reprodução da essência de um dado fenômeno no pensamento constitui ao mesmo tempo a explicitação da história desse fenômeno.

Do ponto de vista da unidade entre o lógico e o histórico, a dialética materialista vai determinar que o pesquisador comece o estudo do objeto pelo fim, a partir da sua forma mais madura, do estágio de desenvolvimento em que aspectos essenciais estão suficientemente desenvolvidos e não estão disfarçados por casualidades que não têm relação direta com ela. É à base do estudo da fase superior do desenvolvimento do objeto que devem ser feitas definições primárias de essência. Todavia, essas definições têm

caráter abstrato e são pouco profundas, porém indispensáveis no estudo do processo histórico do desenvolvimento do objeto. Funcionam assim, como ponto de partida do estudo do objeto, visto que refletem o processo de afirmação e desenvolvimento do mesmo.

“O degrau supremo de desenvolvimento do objeto leva implícitos em forma original, (...) degraus antecedentes, assim como a forma superior de movimento da matéria incorpora todos os degraus inferiores. Isto significa que a reprodução da essência desse ou daquele fenômeno no pensamento constitui ao mesmo tempo a descoberta da história desse fenômeno, que a teoria de qualquer objeto não pode deixar de ser também a sua história. Por isso as definições primárias do objeto, a lógica dos conceitos que o expressam constitui ponto de partida no estudo do processo de formação e desenvolvimento de dado objeto.” (KOPNIN, 1978, p.185)

Cumprindo ainda, ressaltar que o lógico reflete não apenas a história do próprio objeto, mas também a história do seu conhecimento. Interpretada do ponto de vista da dialética materialista, a unidade entre o lógico e o histórico torna-se premissa metodológica indispensável para a compreensão do processo do movimento do pensamento, da criação da teoria científica. Além disso,

“à base do conhecimento da dialética do histórico e do lógico resolve-se o problema da correlação entre o pensamento individual e o social; em seu desenvolvimento intelectual individual o homem repete em forma resumida toda a história pensamento humano” (Ibid, p.186)

Para a realização de um estudo sobre as implicações epistemológicas das dissertações dos mestrados em Educação Física brasileiros, fez-se necessário efetuar uma análise, de caráter lógico-gnosiológico, dessa produção, segundo os critérios e categorias já apresentadas. No capítulo seguinte são expostos os resultados dessa análise.

CAPÍTULO III

1. Análise das dissertações produzidas nos mestrados em Educação Física e Esportes (1988-1994)

A epistemologia como estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados das diversas ciências, destinado a determinar sua origem lógica, seu valor e sua importância objetiva (LALANDE, 1993, p.313), atinge prioritariamente a pesquisa científica, alimentando com constantes interrogações o desenvolvimento das ciências. Importantes contribuições e subsídios podem ser dados através da reflexão crítica sobre a produção científica da área de Educação Física e Esportes visto que esta atitude, poderá levar a novas conceituações teóricas, revisões epistemológicas, destruição de mitos e elaboração de novas metodologias. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1995, p. 68. In: SANTOS FILHO & SÁNCHEZ GAMBOA, 1995)

Situada como análise conceitual de segunda ordem¹, a Epistemologia questiona os fundamentos das ciências, os processos de produção do conhecimento e os parâmetros de confiabilidade da pesquisa científica. Figura, portanto, como alternativa de avaliação crítica dos avanços e lacunas que se identificam na produção da pesquisa, apontando para possibilidades de redefinição de rumos e aguçando a reflexão crítica sobre o assunto.

¹ As questões de primeira ordem ou fatuais são próprias de cada ciência específica. RYAN (1977) diz a esse respeito que: "(...) nossas questões não são de *primeira ordem* ou fatuais, mas sim de questões de segunda ordem ou conceituais." *Filosofia das ciências sociais*. p.16.

Para o desenvolvimento deste trabalho serviram de referência as experiências pessoais acumuladas no desenvolvimento do estudo anteriormente realizado na UFSM e, principalmente, a contribuição de outros estudos já desenvolvidos sobre a epistemologia da pesquisa científica.²

A concepção da pesquisa científica enquanto atividade socialmente condicionada ou como fenômeno historicamente situado, parte do entendimento de que essa forma de produção humana traz em seu processo de desenvolvimento questões de natureza epistemológica, teórica, metodológica e técnica. Esses elementos estão contidos no texto de cada pesquisa. Para analisá-las lancei mão de uma proposta instrumental para o estudo das articulações entre os elementos constitutivos da pesquisa (Técnicas, métodos, teorias, modelos científicos e pressupostos filosóficos), adaptada a partir do instrumento desenvolvido por SÁNCHEZ GAMBOA (1987) e denominado por este autor como “Esquema Paradigmático”.

Foram, dessa maneira, estabelecidos alguns indicadores para a análise das dissertações, expressos sob a forma de níveis e pressupostos:

- 1- **nível metodológico**: abordagem metodológica predominante;
- 2- **nível técnico**: tipo de pesquisa realizada e técnicas de pesquisa utilizadas (principais técnicas de coleta e tratamento de dados);
- 3- **nível teórico**: fenômenos educativos, esportivos ou sociais privilegiados, críticas desenvolvidas e propostas apresentadas ou sugeridas;
- 4- **nível epistemológico**: concepções de validação científica, de causalidade e de Ciência, referentes aos critérios de cientificidade implícita ou explicitamente contidos nas pesquisas;

² A principal contribuição veio do estudo desenvolvido por SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. *Epistemologia da pesquisa em Educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas*. Campinas: Unicamp, 1987. (Tese de Doutorado).

- 4.1- **pressupostos lógico-gnosiológicos**: referentes às maneiras de tratar o real (o abstrato e o concreto) , no processo de pesquisa, o que implica diferentes possibilidades de abstrair, conceitualizar, classificar, nas diversas formas de tratar o sujeito e o objeto na relação cognitiva;
- 4.2- **pressupostos ontológicos**: relacionados às concepções de Homem, História, Realidade, Educação, Educação Física, Esportes e Movimento, nas quais as pesquisas se fundamentam, e que se referem à visão de mundo contida em toda produção científica.

Essa noção de esquema supõe a concepção de paradigma, este entendido como uma lógica reconstituída, ou forma de ver, decifrar e analisar a realidade, visto que em todo processo de produção de conhecimentos apresenta-se, mesmo que tacitamente, uma estrutura de pensamento que inclui conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos e técnicos. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1995, p.69. In: SANTOS FILHO & SÁNCHEZ GAMBOA, 1995)

Cumpram porém lembrar que as noções de estruturação e de lógica reconstituída supõem basicamente uma compreensão de totalidade enquanto totalidade concreta, na qual está subentendida, ainda, uma semelhante concepção de realidade.

A aplicação desse instrumento impõe a necessidade de uma prévia classificação das diversas abordagens metodológicas que vão significar um primeiro nível de abstração no processo de reconstrução da totalidade ou da concreticidade. O ponto de partida desse processo é a realidade contida e expressa no texto das dissertações. Cada dissertação é, portanto, um dado empírico da realidade que com a mediação de categorias abstratas, no caso das classificações, permite que seja reconstruída a totalidade concreta. (Ibid, p.71-72)

Tanto os níveis e pressupostos de análise quanto as classificações utilizadas para as pesquisas, funcionam como momentos de abstração, necessários por possuírem uma função metodológica na construção do concreto.

SÁNCHEZ GAMBOA (1995, p.72) adverte que tal função não consiste em servir de esquema para encaixar a realidade em categorias prefixadas, mas sim para auxiliar na passagem para a construção do conhecimento, na dinâmica do processo de concretização. Ressalta que essas categorias abstratas serão superadas em prol da totalidade que se constrói e que se torna o ponto de chegada de um processo de correlações em espiral no qual todos os processos entram em movimento de mútua compenetração e explicitação.

Todavia, é oportuno considerar que a análise e reconstrução da lógica que articula os elementos constitutivos da pesquisa não é suficiente para compreender o processo de produção científica. É necessário, ainda, entender o caráter histórico da construção científica.

Nesse sentido, foi necessário discutir questões relativas a políticas internas de cada programa de pós-graduação, aos determinantes históricos ligados às políticas educacionais de ciência e tecnologia e, de uma forma mais complexa, aos determinantes históricos da sociedade como um todo, na qual as pesquisas dos mestrados, enquanto uma forma de trabalho social, encontra-se imanentemente situada. Dessa forma, é possível compreender de modo mais completo as implicações epistemológicas dessa produção.³

³ Ainda na fase de análise das dissertações, como parte dos procedimentos adotados, foi necessária a utilização de uma amostra diante da impossibilidade técnica da leitura analítica de todas as dissertações que já haviam sido defendidas nos cursos. Esta amostra foi tomada através da técnica de seleção estratificada e sistemática. As pesquisas foram distribuídas por curso e áreas de concentração e organizadas seqüencialmente de acordo com as datas de defesa. A cada uma delas foi dado um número, da mais antiga à mais recente. Desta forma, organizadas em estrato e em seqüência numérica, foram selecionados 25% de cada estrato, segundo a técnica de fila ou amostra sistemática. Estes 25% corresponderam a um elemento da amostra para cada quatro da população. O primeiro elemento de um a quatro foi escolhido aleatoriamente e os demais, segundo o intervalo $n+4$, até cobrir a totalidade da população. Durante o período analisado, foram defendidas um total de 280 dissertações nos cursos que fizeram parte da amostra, assim distribuídas: USP:79; UFSM:68; UFRJ: 64; Unicamp: 45; UFMG:13; UFRGS:11. Foi selecionada, de acordo com a técnica supramencionada, uma amostra ajustada de 74 dissertações: 21 da USP; 17 da UFSM; 16 da UFRJ; 12 da Unicamp; 4 da UFMG e 4 da UFRGS. (Anexo 01)

Todas as 74 dissertações selecionadas para a amostra, foram integralmente lidas e analisadas, procurando-se identificar, a partir de perguntas específicas sobre o texto de cada uma delas, os tópicos propostos para análise. Essas informações foram registradas numa ficha organizada para este fim. (Anexo 2)

1.1. Abordagem empírico-analítica

A abordagem metodológica empírico-analítica corresponde a **66,22 %** do total de 74 dissertações analisadas. Em relação a cada curso implica em 87,50% das dissertações investigadas do mestrado em Educação Física da UFRJ; 76,20% da USP; 75,00% da UFMG; 52,94% da UFSM; 50,00% da UFRGS e 41,66% da Unicamp.

A) Nível técnico

O primeiro conjunto de informações, obtido a partir da leitura analítica das dissertações, referiu-se aos **aspectos técnicos** da pesquisa. Foram considerados especialmente a caracterização do estudo (tipo de pesquisa), as técnicas de pesquisa utilizadas na coleta de dados e os procedimentos adotados para analisá-los.

Estes elementos foram obtidos a partir das informações contidas nas próprias dissertações, geralmente descritos no capítulo destinado à metodologia.

No que diz respeito à **caracterização das pesquisas**, há a preferência por estudos experimentais ou quase-experimentais (com utilização de grupo experimental e controle, e/ou realização de pré-testes e pós-testes, e estudos descritivos (levantamento de opiniões, características de grupos, descrições de situações observadas).

As técnicas de **coleta de dados** são basicamente as mesmas para todas as pesquisas deste grupo e incluem: a) a *inquirição*, através da utilização de questionários e entrevistas, com questões fechadas; b) a *observação*, realizada com o suporte de instrumentos e equipamentos sofisticados ou simples protocolos de observação; c) a *testagem* a partir do recurso a testes

padronizados (resistência cárdiorespiratória, força/resistência muscular, flexibilidade) e d) as *medições*, na maioria dos casos antropométricas (peso corporal, estatura, circunferências, dobras cutâneas, etc.).

Quanto à **análise dos dados** coletados, a totalidade destes estudos prima pela quantificação dos resultados e, conseqüentemente, pelo suporte da estatística. Dentre as técnicas mais utilizadas para esta finalidade, destacam-se os cálculos de frequência, média, desvio padrão, análise de variância, *Anova*, teste “t” de *Student*, correlação de *Pearson*, teste de *Wilcoxon*, coeficiente de correlação de *Spearman*, teste de *Mann-Whitney* e análise de variância por postos de *Friedman*. É também comum a recorrência a pacotes estatísticos, por exemplo: SPSSX (*Scientific Package for Social Science*) e Sistema Computacional Estatístico “*Microstat*”.

B) Nível teórico

O segundo conjunto de informações procurou identificar, as principais temáticas e autores privilegiados pelos pesquisadores, bem como as propostas apresentadas e críticas realizadas. Esses dados corresponderam aos **aspectos teóricos** das pesquisas.

Dentre as **temáticas** abordadas nas pesquisas empírico-analítica, destacam-se: liderança e esporte; capacidade aeróbica de atletas e escolares, crianças e adolescentes; avaliação antropométrica; aquisição e retenção de habilidade motora; Educação Física no terceiro grau; análise de habilidades motoras em crianças; aptidão física e saúde em escolares; atividades físicas e criança asmática; provas de função pulmonar e velocidade de corredores de 400 metros rasos; Atitude de trabalhadores de indústrias quanto à prática da atividade física no tempo livre; efeitos

do exercício físico sobre o metabolismo lipídico de ratas lactante e após o desmame e análise biomecânica da ginga na capoeira.

Os autores mais citados nos estudos empírico-analítico foram: Schmidt (97 vezes); Astrand (73 vezes); Rodahl (62 vezes); Fox (50 vezes); Adams (47 vezes); Mathews (46 vezes); McArdle (36 vezes); Barbanti (35 vezes); Summers (33 vezes); Robertson (32 vezes); Shephard (32 vezes); Martens (32 vezes).

As principais propostas apresentadas estiveram relacionadas à realização de novos estudos sobre o tema abordado pelo autor, principalmente para que fossem analisadas outras variáveis não investigadas. A série de afirmações⁴ abaixo exemplifica essa principal tendência nos estudos:

**“Verificar efeitos da aclimação passiva para exercícios realizados com intensidade mais baixa, permitindo o prolongamento do TTE.
Verificar os efeitos de aclimação passiva para exercícios realizados sob temperatura um pouco mais elevadas (até 26° C).
Usar atletas mais bem condicionados afim de se garantir uma produção significativa de calor.
Aliar análise psicológica (percepção do esforço, conforto, etc..) as variáveis fisiológicas.
Utilizar grupos de diferentes esportes a fim de ampliar o conhecimento relativo as variabilidades individuais e suas relações com atividades específicas.
Monitorizar as variáveis fisiológicas durante a realização das sessões de sauna.”**
(UFMG, amostra 2, p.92)

“(…) é preciso que se realizem outros estudos envolvendo um grupo controle e com separação de faixas etárias.” (USP, amostra, 12, p.35)

“Devido a grande miscigenação de raças existentes em nosso país e a falta de estudos especializados nesse particular, sugere-se estudos mais aprofundados a esse respeito, num segundo momento, não só com a utilização de parâmetros antropométricos e testes de habilidades motoras, como também indicativos do estado nutricional.”
(USP, amostra 10, p.88)

⁴ Todos os exemplos extraídos das amostras, apresentados neste capítulo, foram transcritos exatamente como constam no original.

“Que estudos semelhantes sejam desenvolvidos em organizações que possibilitem o envolvimento de um maior número de sujeitos, propiciando a coleta de dados mais abrangentes e adequados a investigações mais amplas, analisando outras variáveis que poderão influir no resultado, tais como: sexo, situação funcional e tempo de serviço na organização.” (USP, amostra 1, p.40)

- “A realização de um experimento semelhante a este, todavia com a medição direta dos hormônios plasmáticos, seria deveras interessante no sentido de estabelecer-se a situação neuro-humoral e hormonal dos momentos de “treino” e “teste” para se compreender melhor a dependência de estado.” (UFRGS, amostra 1, p.50)

“1) Realizar o estudo com uma amostra de ambos os sexos, mas com os grupos determinados de acordo com o sexo, para que se verifiquem os resultados em relação ao sexo; 2) Empreender o estudo com uma amostra de adultos, para que se verifiquem os resultados em relação à idade; (...) 4) Repetir o estudo, utilizando os mesmos procedimentos de ensino, a mesma faixa etária, introduzindo mais dois grupos-controle que não receberiam o primeiro tratamento, ou seja, não aprenderiam os nados crawl e peito, mas somente os nados borboleta e costas e, ainda utilizando o mesmo número de horas-aula, em contato com a água, para todos os grupos; (...)” (UFRJ, amostra 10, p.44-45)

Não é comum nessa abordagem o desenvolvimento de críticas específicas. Dentre as poucas formuladas encontra-se a preocupação com a desinformação da população em geral, ou dos atletas em particular, sobre os efeitos da prática da atividade física.

“(...) uma grande parte dos não atletas, apesar de todas as evidências científicas, demonstram ser mal informados ou desinformados, sobre os efeitos à médio e a longo prazo, da prática de atividades físico desportivas regulares, e não se preocupam com sua saúde, por entenderem que, em geral, estão em seus anos de apogeu em termos de saúde (Nahas, 1989); esquecendo no entanto, que a maior parte dos hábitos de vida, são estabelecidos enquanto jovens, e estes podem influenciar e muito, a sua futura qualidade de vida na meia idade e na velhice. Uma vez, que os novos conhecimentos provenientes de pesquisas demonstraram, que a saúde é, “um estado de completo bem estar físico, mental e social, e não somente a ausência de afecções ou doenças” (Organização Mundial de Saúde), e os benefícios das atividades físico desportivas, percebidos pelo homem, vão muito além dos parâmetros fisiológicos.” (USP, amostra 8, p.22)

C) Nível epistemológico

Quanto aos aspectos **epistemológicos** foram analisados os seguintes elementos: a) como se apresentam nas pesquisas, de forma implícita ou explícita, as concepções de causalidade, os critérios de validação científica e os conceitos de Ciência; b) quais os pressupostos lógico-gnosiológicos que orientam as pesquisas, i.e., como se dá a relação sujeito-objeto no processo de investigação da realidade; c) de que forma são expressos os pressupostos ontológicos que dão suporte o desenvolvimento dos estudos, ou seja, quais as concepções dominantes de Realidade, História, Homem, Educação, Educação Física/ Esportes, Corpo e Movimento.

No que se refere ao primeiro conjunto de informações, é possível afirmar que a noção de **causalidade** presente nessas pesquisas é marcadamente mecânica, e, por isso mesmo, estabelecida segundo os princípios da relação direta entre causa e efeito. Essa concepção de causalidade explicita-se na forma simplificada, limitada e descontextualizada com a qual os autores justificam a existência ou constituição de determinados fenômenos. A idéia central é a de que um fenômeno y (efeito ou variável dependente) é sempre condicionado por outro fenômeno x (que é a sua causa ou variável independente).

Os critérios de **validação científica** estão alicerçados em alguns procedimentos comumente utilizados nas pesquisas desse grupo. O principal deles é a utilização da análise estatística dos dados. De fato, fica explícito nessas pesquisas que é verdadeiro e científico aquilo que pode ser tratado estatisticamente. Além disso, essa validação científica se expressa na testagem dos instrumentos de coleta de dados; na utilização generalizada da verificação do grau de significância estatística; na realização de estudos piloto que comprovem a validade e fidedignidade dos instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta de dados. Os critérios de cientificidade, portanto, estão sustentados na seqüência de passos e estratégias exigidas pelo

método, o qual, por sua vez, é restrito por esse caráter técnico-instrumental. Para esses pesquisadores é cientificamente verdadeiro o que pode ser captado pelo método de investigação. Fica explícito, na maioria dos casos, que para o pesquisador não importa a realidade em si, e sim, como o método capta esta realidade e o que capta. Como exemplo servem as citações abaixo:

“Existem, atualmente, processos que permitem mensurar objetivamente variáveis causais e intervenientes e que retratam com bastante exatidão a interação comportamental entre os membros de um grupo (Likert et alii, 1980). (...)” (USP, amostra 1, p.7)

A cientificidade, também, está pautada em critérios de validade e fidedignidade dos instrumentos de coleta de dados.

“Alguns estudos demonstram que o ATPA é um instrumento válido e fidedigno para medir atitudes através das atividades físico desportivas (...). A análise original do teste demonstrou o coeficiente de fidedignidade de 0,72 para a sua forma masculina.” (USP, amostra 8, p.14)

“Sua validade foi elaborada através da análise de fatoração (...), confirmando a hipótese do autor, e por autoridades no assunto que confirmaram que as seis dimensões propostas por Kenion (1968), representavam adequada e consistentemente as proposições do autor (...).” (USP, amostra 8, p.14)

A concepção de Ciência dominante está atrelada à experimentação e à observação dos fenômenos, à verificação de hipóteses e à identificação das relações existentes entre variáveis. Exemplos dessa forma de conceber a Ciência podem ser verificados, também, nos objetivos e hipóteses de pesquisa formuladas pelos autores. A título de ilustração, essa idéia de Ciência pode ser constatada no seguinte trecho de uma das pesquisas analisadas:

“(...) o presente estudo tem o objetivo de, através de um delineamento experimental melhor comprovado, testar a hipótese de que o somatório de um exercício físico intenso de curta duração (5 minutos) à tarefa de aprendizado e a sua manutenção no momento do teste pode produzir uma evocação diferente da exposição isolada às tarefas de aprendizado e evocação.

Tem-se como hipótese para este experimento, que o exercício físico intenso de curta duração, aplicado logo após o aprendizado e imediatamente antes da evocação, seja capaz de criar uma dependência de estado neuro-humoral que facilita a evocação da memória recente.” (UFRGS, amostra 1, p.3)

No que tange aos pressupostos lógico-gnosiológicos, os quais expressam como se apresenta a relação entre o sujeito e o objeto no processo de investigação científica, foi possível apreender que as populações investigadas pelas pesquisas desse grupo envolvem, em sua maioria, atletas. Apesar disso, alguns estudos definiram optar por estudar populações tais como: escolares de diferentes níveis e faixas etárias, grupos específicos como: deficientes, gestantes, obesos, cardiopatas, idosos, etc.

Porém, o mais importante a ressaltar, em relação a este nível de análise, é que a forma como se dá a relação sujeito-objeto nessas pesquisas é mecânica, descontextualizada e a-histórica. Pode-se dizer que o modelo de conhecimento da realidade subjacente a essas investigações é aquele denominado por Schaff (1986) como mecanicista, no qual a ênfase do conhecimento da realidade está no objeto de investigação. O sujeito procura afastar-se do objeto para garantir a objetividade da investigação e o faz, principalmente, através da adoção de procedimentos como a testagem dos instrumentos de coleta de dados ou sua submissão a juízes que atestarão a objetividade dos mesmos. O que o sujeito busca captar do objeto são as relações que se estabelecem entre os fenômenos (variáveis independentes e dependentes, causa e efeito, estímulo e resposta). O objeto é recortado da realidade e, no desenvolvimento da pesquisa, é tratado pelo pesquisador como se não tivesse com esta nenhuma vinculação. O pesquisador, apoiado no conjunto de procedimentos, regras, técnicas, passos a seguir e instrumentos de coleta

de dados que funcionam como verdadeiras ferramentas mecânicas em suas mãos, procura garantir, assim, o princípio de neutralidade axiológica, exigência das investigações empírico-analíticas.

Quanto aos **pressupostos ontológicos**, um importante aspecto analisado foi a concepção de **realidade** presente nas dissertações. Apesar de algumas diferenças, esta noção apresenta determinados traços comuns às pesquisas desse grupo, quais sejam: há em todas elas uma visão fragmentada de realidade; uma visão estática (apesar de algumas pesquisas exaltarem o caráter dinâmico de seus modelos); uma noção de realidade como conjunto formado por várias partes que se somam, ou se interligam em cadeias das mais simples às mais complexas, em sistemas e subsistemas. O mais comum é a percepção de realidade enquanto meio ambiente, cenário no qual ocorre o fenômeno ou o fato estudados ou enquanto conjunto de fatores sociais ou condições ambientais que podem exercer influência sobre o objeto. Muitas vezes, a realidade está reduzida ao espaço de desenvolvimento da pesquisa e ao controle de variáveis que podem influenciá-la, ou enquanto uma realidade comportamental que expressa determinados aspectos do comportamento de um indivíduo ou grupo. Há ainda uma forte tendência para o entendimento da realidade como o supra-sistema que pode influenciar o fenômeno ou o fato sob investigação. Neste caso, a realidade é tida como um conjunto de sistemas e subsistemas que se interligam e conectam.

Enquanto algo externo ao objeto, fato ou fenômeno analisado, a realidade é vista, também, como o contexto mais amplo que envolve o mundo, social e cultural, a natureza física, do qual o homem e o objeto de investigação fazem parte, como algo que se encontra em evolução e acarreta conseqüências para o homem.

“O ambiente da criança pode ser dividido em três grandes categorias que se inter-relacionam: o ambiente natural que é representado pelas variações geográficas onde a criança mora e que, de certa forma, determina os padrões culturais; o ambiente artificial feito pelo homem, representado pelas construções, material de jogo, parques e praças; e o meio humano determinado pelo meio ambiente familiar, atitudes ou práticas educativas no lar, grupos de amigos, nível sócio econômico, irmãos, sub-culturas, nutrição entre outros (...).” (USP, amostra 6, p.16)

“Os diferentes ambientes, natural, artificial e humano são de alguma forma cumulativos, exercendo suas influências desde muito cedo na vida. A acumulação, tanto quanto a complexidade da natureza do meio ambiente, dificultam o parcelamento de efeitos dos fatores específicos, por exemplo, o cuidado maternal ou a nutrição no desenvolvimento motor.” (USP, amostra 6, p.16)

“A sociedade hodierna devido a evolução eletroeletronica, tem mais tempo livre, o que não deveria se constituir num convite à ociosidade, que resultaria em efeitos exatamente opostos aos desejados, mas sim, uma ocasião para o enriquecimento físico e mental do indivíduo” (USP, amostra 8, p.26-27)

“Com o desenvolvimento tecnológico, o homem necessita locomover-se cada vez menos, e quando isso ocorre, possui confortáveis formas para fazê-lo. Outro aspecto que deve ser considerado, é o desenvolvimento na área da informática, que também em muito facilita a vida do homem. Da mesma forma que a automação trouxe a economia do esforço físico, a informática em muito facilita o trabalho mental (...).” (USP, amostra 13, p.2)

“Apesar de apresentar desenvolvimento em diversos aspectos, a sociedade brasileira ainda possui fortes características de subdesenvolvimento. As necessidades primárias ainda não são integralmente supridas. Os programas de nutrição, saúde, educação e os princípios fundamentais de valorização do homem ainda estão por ser efetivados. Os transportes e a habitação também carecem de uma atenção efetiva. No que diz respeito ao acesso à cultura e ao lazer, sobretudo quanto à prática regular de atividade física, a sociedade, tanto em seu contexto comunitário quanto no escolar, pouco consegue ser atendida.” (USP, amostra 13, p.2)

“Na medida em que se verifica nos pátios, nas ruas, nas praças, indivíduos de várias idades, sexo, níveis sócio-econômicos, exercitando-se, percebemos a necessidade de refletir sobre os motivos que levam esses indivíduos a praticar espontaneamente atividades físicas.” (USP, amostra 13, p.3)

Visões mais abstratas e idealistas de realidade, também se manifestam nos textos e advogam o primado da consciência sobre a realidade material. Exemplo dessa posição são as duas citações abaixo:

“A construção e o conhecimento do mundo, das coisas, dos acontecimentos, da história, enfim, de tudo o que ocorre no dia a dia está interligada à capacidade que se tem de perceber este mundo, de operacionalizar os estímulos que se recebe, construindo um conceito próprio, de acordo com as experiências acumuladas.” (UFRJ, amostra 2, p.10)

“Esta percepção, segundo os autores, ocorrerá a partir do vivenciado motor, da manipulação, da tomada de decisão, da orientação, da adaptação motora. Manipulação aqui pode ser entendida como contato de qualquer parte do corpo com o meio ambiente.” (UFRJ, amostra 2, p.11)

A realidade é também entendida como sendo formada por mundos distintos que se interligam:

“(...) é preciso compreender a indissociabilidade entre o mundo educacional e o mundo social e, ao mesmo tempo, incluir o egresso como um dos elementos de mediação no diálogo entre esses dois mundos cujo poder de interferência será forjado com a mesma concepção em que sua formação se processou (...).” (UFRJ, amostra 11, p.21)

A concepção de realidade identificada nas dissertações empírico-analíticas, encontra nexos com a concepção de história.

As visões de história, predominantes nos estudos, a concebem em nível individual, i.e., reduzem a história ao indivíduo, à sua evolução psico-biológica. A história é reduzida ao presente, vista de forma estática, e limitada às ocasiões de registro de depoimentos ou de aferição de variáveis, nos momentos de pré-teste e pós-teste. É, portanto, comum um entendimento da história relacionada ao momento conjuntural, restrita ao processo de coleta de dados.

Alguns autores apresentam um entendimento explícito ou implícito de história relacionado a uma cronologia sucessiva e linear de fatos. Em geral, vinculam a história à periodização de determinados fenômenos ou fatos. Nessa mesma linha de raciocínio situam-se os trabalhos cuja noção de história está vinculada à reconstrução do processo evolutivo, do desenvolvimento, do passado ao presente e deste ao futuro, de uma entidade, instituição, modelo teórico, etc. Busca-se por esse modo de compreender a história explicar os fenômenos pelo seu percurso no tempo, seu passado e suas conseqüências futuras.

“Supondo-se que os testemunhos da história são feitos com documentos importantes como órgãos de divulgação de associações de classe dos professores, as publicações da Revista de Ensino como movimento pedagógico através da divulgação de trabalhos que visem discussões de questões de ensino, refletiram a organização da educação física, seus espaços e tempos de atividades dentro do campo educacional.”
(grifo no original) (USP, amostra 20, p.2)

A perspectiva individual de história, expressa em alguns textos, está direcionada para a evolução do indivíduo em seus caracteres biológicos ou psicológicos de acordo com uma cronologia etária. Nesse sentido, história é concebida como progresso que implica em mudança de comportamento e adaptação do indivíduo a novas condições, ou como avanço social.

É possível constatar que essas concepções de História manifestam posturas na verdade a-históricas, visto que desconsideram os determinantes sócio-econômicos e culturais que condicionam, em última instância, os problemas existentes na realidade. Nos casos em que esses elementos são levados em conta pelas pesquisas desse grupo, eles surgem, apenas, como variáveis passíveis de controle em situação experimental.

Na análise dos pressupostos ontológicos também foi verificada a concepção de **homem** implícita ou explícita nos textos. A idéia geral que permeia os trabalhos, deixa evidente uma

visão do homem descontextualizada, a-histórica, que representa um ser individual ou, no máximo, pertencente a uma espécie; um homem que parece começar e terminar no período determinado para a pesquisa. É visto, ainda, de forma unilateral e, portanto, passível de medição e análise através do isolamento de uma de suas dimensões como a biológica, psicológica, motora ou cognitiva. Seu caráter social está, na maioria das vezes, atrelado aos papéis ou funções que desempenha na sociedade. Há uma noção comum em todas essas pesquisas que compreende o homem como um ser portador de variáveis que não apenas podem mas que devem ser aferidas e quantificadas e, se possível, expostas num perfil.

Em um grupo de pesquisas manifesta-se um entendimento do homem como ser que interage com o meio-ambiente; como máquina sofisticada que recebe, processa e armazena informações ou que se movimenta na dimensão tempo-espacial, como conjunto de alavancas. O entendimento das relações que os homens estabelecem entre eles, simplificam-se nas relações homem-homem, ou do homem consigo mesmo, como alguém que age, reage e interage.

“A interpretação que as pessoas dão ao comportamento dos outros determina a sua maneira de agir, reagir ou interagir. Eventuais erros na maneira de perceber o comportamento das pessoas poderão ocasionar o desencadeamento de condutas não desejáveis, ou não esperadas, o que poderá gerar conflitos que influirão negativamente no rendimento do grupo (...).” (USP, amostra 1, p.6)

“(...) o comportamento de cada membro de um grupo é influenciado pelo comportamento dos demais membros. Assim, a maneira de perceber as interações comportamentais do grupo é fundamental na determinação do comportamento individual.” (USP, amostra 1, p.12)

“Dentre as teorias preocupadas com processos internos, pode-se destacar a Teoria do Processamento de Informações. Segundo TRAVERS (1973, apud PFROMM NETTO, 1987, p.79), esta concepção teórica considera o ser humano “...um organismo que age sobre o ambiente e está constantemente esquadrinhando o mundo em busca de informação, que é, então organizada e reorganizada internamente - um organismo ativo que conta com grande capacidade para ignorar circunstâncias

imediatas e não ser controladas por elas, a fim de alcançar metas mais amplas e distintas” (USP, amostra 5, p.3-4)

“(...). Atualmente, os estudos na área de aprendizagem motora consideram o homem como um ser que recebe, processa, armazena e utiliza informações (...)” (USP, amostra 7, p.5)

“O homem é um ser ativo. O movimento e a atividade física são vitais para o seu bem estar, tanto físico como psicológico (...)” (USP, amostra 8, p.1)

“(...). Tratando-se com seres humanos, deve-se levar em consideração a individualidade biológica e as características psicológicas, únicas para cada indivíduo (...)” (UFRGS, amostra, 1, p.45)

Enquanto ser reduzido ao seu caráter biológico, psicológico, cognitivo ou motor, o homem é entendido a partir de uma visão desenvolvimentista, que evolui de acordo com a seqüência de determinadas etapas. Nesta direção, é tido como possuidor de habilidades que podem ser, portanto, previstas em seu desenvolvimento. Alguns estudos destacam a necessidade de se ter do homem uma visão de totalidade, ou de vê-lo em sua unidade, porém, essa unidade nada mais é do que o somatório de partes, as quais o pesquisador só consegue perceber isoladamente. Ora expondo explicitamente seus pontos de vista, ora apoiando-se em outros autores para dar suporte às suas concepções, os textos deixam transparecer esta noção conforme demonstram os trechos a seguir:

“Guinovart (1972) afirma ser a natação um esporte ideal por excelência, sendo possível qualquer pessoa praticá-la, sem distinção de idade ou sexo e, ainda, que sua prática desenvolve por igual, todas as partes do corpo” (UFRJ, amostra 10, p.2)

“Atualmente, as escolas possuem mais condições e se preocupam com seus alunos no que se refere à aprendizagem da natação. Existe, também, a consciência geral para o esporte, a saúde, a vida sã, e para os perigos de não saber nadar. Isso faz com que

o homem pratique mais natação, sendo duplamente beneficiado - física e mentalmente.” (UFRJ, amostra 10, p.2)

“A complexidade do ser humano apenas pode ser compreendida levando-se em consideração a sua unidade. Esta unidade se apresenta através da harmonia entre sua mente, seu corpo e sua alma.” (USP, amostra, 13, p.15)

“(…) Esta argumentação em relação ao homem como ser “integrado” ou “inteiro” é representada pela escola holista.(…)” (USP, amostra, 13, p.18)

“O homem caracteriza-se por um ser ativo que se expressa através do movimento (OBERTEUFFER et al. 1977). As habilidades motoras tais como andar , correr saltar, arremessar, entre outras, desempenham um papel importante no desenvolvimento e na vida do ser humano. Elas contribuem decisivamente no aprimoramento de suas funções orgânicas, envolvendo-o como um ser total.” (USP, amostra, 13, p.15)

“Embora os avanços tecnológicos possam em muito ter modificado a sociedade humana, seu modo de viver e as suas expectativas, o homem ainda tem a mesma condição biológica e é, virtualmente, o mesmo ser que era há séculos atrás. Como antes, para sobreviver, ainda é necessário o movimento, mesmo que não seja com o mesmo objetivo e em menor intensidade” (USP, amostra, 13, p.17)

“A perpetuação e evolução de conhecimentos são condições necessárias para o desenvolvimento de qualquer atividade que exista no universo, na qual o homem é uma entre muitas engrenagens priordiais e imprescindíveis ao sistema evolutivo.” (UFRJ, amostra 14, p.41)

“(…) o Karate, em sua verdadeira essência, busca através da ação, harmonia entre o corpo e o espírito. Considerando que alguns indivíduos tenham dificuldade de entender e seguir tal concepção, os caminhos e métodos na busca dessa harmonia são os mais variados. O desporto é um dos caminhos e promove o homem, valorizando aspectos ligados à saúde, educação e integração social.” (UFRJ, amostra 14, p.42)

“(…) convém salientar que o atleta vive num mundo que inspira ansiedade, estando constantemente, sujeito a comparações críticas por parte de pessoas que lhe são importantes (técnico, torcida, familiares, amigos, etc.). (…)” (UFSM, amostra, 5, p.4)

Há casos em que o pesquisador revela uma visão de homem aparentemente mais crítica do que outros desse grupo, mas trata-se apenas de citações isoladas, não articuladas com os demais momentos da investigação. Não preservam nexos com a relação sujeito-objeto assumida

pelo pesquisador, revelando, portanto, uma incoerência entre o que é dito e o que é efetivamente feito pelo autor. É este o caso da amostra 11, da UFRJ.

“(...) entendendo o curso como um espaço dinâmico e como possível gerador de mudanças na sociedade, e o profissional como um formador de opinião e um cidadão-trabalhador que detém uma competência técnica aliada a atitudes e comportamentos capazes de instrumentalizá-lo, a fim de intervir na construção social.” (UFRJ, amostra 11, p.5)

“Entendemos o egresso como um trabalhador numa sociedade que é constituída por classes sociais distintas e com interesses antagônicos. (...)” (UFRJ, amostra 11, p.4)

Há também estudos que ressaltam a necessidade de se considerar a unidade do caráter biológico-cultural do homem. Porém, nos textos das dissertações, o biológico prevalece sobremaneira e o cultural se restringe ao “ambiental”:

“As necessidades sociais como pertencer e ser aceito em um grupo, dar e receber amor, amizade, são importantes motivadores. A administração da Escola, tendo um grupo de trabalho coeso e em condições adequadas, passa a ser mais eficiente. A hostilidade entre os elementos do grupo torna o indivíduo resistente, antagônico e não-cooperativo.” (UFRJ, amostra 9, p.17)

“Inegavelmente, a espécie humana tem uma enorme capacidade adaptativa. Este conceito é entendido como a modificação na estrutura ou função que possibilita um organismo sobreviver e reproduzir (...)”. (Unicamp, amostra, 3, p.1)

Em alguns estudos a concepção de homem sugere um ser formado por sistemas e sub-sistemas os quais devem ser considerados em sua relação dinâmica e não mecânica. Todavia, essa dinamicidade advogada nas pesquisas não passa da consideração da existência de uma mútua compatibilidade entre o homem e seu meio ambiente.

“(...) o sistema biológico não funciona mecanicamente, porém, como um sistema em constante evolução e, portanto, superando deficiências e adaptando-se a novas exigências.” (UFRGS, amostra 3, p.4)

“Se todos os seres humanos respondessem segundo uma lógica mecânica, talvez não existissem tantas variações nas expressões motoras e posturais.(...)” (UFRGS, amostra 3, p.4).

Essa visão de homem, alicerçada no denominado Paradigma Ecológico e na Teoria dos Sistemas Dinâmicos, ainda que, à primeira vista, possa aparentar um avanço em relação a teorias anteriores que estudavam o homem a partir de modelos estáticos e mecânicos, pouco ou nenhuma modificação radical implementam, em relação às suas implicações epistemológicas de origem. A base dessa concepção, apesar de expor modelos mais complexos para o estudo da coordenação e controle dos movimentos, ainda é a mesma, i.e., está alicerçada numa visão sistêmica de homem.

Existem, portanto, nos textos dos trabalhos analisados, visões empiristas, funcional-estruturalistas e sistêmicas de homem. Todas elas, porém, pautadas em princípios filosóficos e epistemológicos cujas raízes mais profundas estão no positivismo. Destituindo-se de forma abstrata toda a historicidade do homem, o caminho mais comum é o isolamento de alguns dos seus componentes e a verificação de como estes se comportam em determinadas situações, observadas de diferentes formas técnico-instrumentais, pelos pesquisadores.

As concepções de **Educação, Educação Física/Espportes** são também esclarecedoras para uma compreensão mais completa das pesquisas analisadas.

Observa-se que esses estudos não procuram estabelecer nexos entre as questões abordadas nas pesquisas e os problemas educacionais. Boa parte deles não assumem posições explícitas em relação à Educação, mesmo porque, como já foi dito anteriormente, a postura adotada pelos pesquisadores é a de tratar o objeto de estudo isoladamente, descontextualizadamente. De qualquer forma, porém, estão presentes concepções de Educação

e, estabelecendo nexos com estas, noções de Educação Física/ Esportes, Corpo e Movimento, mesmo que implicitamente.

Alguns autores manifestam uma concepção de Educação relacionada ao processo ensino-aprendizagem, aos mecanismos de retenção e memória e às mudanças ocorridas no organismo:

“A retenção e evocação de uma informação aprendida é chamada de memória (...) que, junto com o processo de aprendizagem, envolve a aquisição de novos padrões funcionais no sistema nervoso, como consequência da apresentação de uma situação nova ou repetida que é expressa por mudanças de resposta do organismo.(...)”
(UFRGS, amostra 1, p.1)

Outras pesquisas concebem a educação como possibilidade de integrar o homem à sociedade e, ao mesmo tempo, torná-lo cidadão; como processo que deve considerar os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor:

“(...) deve-se proporcionar às crianças portadoras de deficiência visual uma educação que permita integrá-las à sociedade, torná-las cidadãos, não colocando, dentro do processo educacional, simplesmente ações que venham atuar como paliativos.(...)” (UFRJ, amostra 2, p.7)

“A proposta educacional tem diante de si uma gama de pontos a atuar, sendo que, não podendo ser diferente em relação ao homem vidente, todas as estratégias convergem para a ação nos domínios afetivo, cognitivo e psicomotor.(...)” (UFRJ, amostra 2, p.8)

Existem, ainda, os que concebem a Educação na perspectiva explicitamente *skineriana*, enquanto processo que se desenvolve como resposta a determinados estímulos:

“A atividade educacional sempre se processa como uma resposta a estímulos (específicos ou gerais) podendo ter nascidos de desejos do próprio indivíduo ou do meio ambiente a que pertença. A intervenção de Skinner, através de sua teoria de reforço positivo, acabou com a humilhação e o constrangimento que eram impostos pelos professores como processo educacional.” (UFRJ, amostra 9, p.12-13)

“As modificações da conduta do aluno são resultantes do sistema educacional e do meio ambiente em que vive. O equilíbrio entre educação tática e não formal, da vida, e a educação direta e expressa, das escolas, pode ser permanente, tendo-se, assim, alcançado o objetivo da educação ou apenas ter um caráter provisório.(...)” (UFRJ, amostra 9, p.13)

Na mesma perspectiva das noções anteriores, a educação é, ainda, vista pelas pesquisas desse grupo, como processo sistemático que tem como objetivo provocar mudanças no comportamento dos alunos. Processo que necessita ser medido e avaliado com rigor, após ter sido planejado segundo objetivos operacionalizados:

“Ao considerarmos a educação um processo sistemático, destinado a provocar mudanças no comportamento dos educandos, verificamos o quanto é importante a mensuração e avaliação do ensino (...).” (UFRJ, amostra 13, p.6)

“Através da mensuração do desempenho dos alunos, pode-se constatar em que nível os objetivos propostos estão sendo atingidos (...), desde que tenham sido operacionalizado devidamente (...) e exista coerência entre objetivos, conteúdos, estratégias de ensino e a mensuração (...).” (UFRJ, amostra 13, p.5)

“(...) conclui-se que a avaliação educacional é uma apreciação de mérito que tem por referencial um padrão ideal, objetivando uma tomada de decisão no sentido de melhorar a educação; e a mensuração educacional é a quantificação de aspectos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, orientada pelos objetivos de ensino e apoio fundamental para a avaliação educacional.” (UFRJ, amostra 13, p.33)

Existem pesquisas que apresentam divergência em relação ao que é dito pelo pesquisador, as concepções que anuncia, e a relação que estabelece com o objeto para o desenvolvimento da investigação. Autores com um discurso aparentemente crítico, que adotam posturas metodológicas mais afetas a referenciais teórico-filosóficos a-críticos e conservadores:

“(...) não se trata apenas de otimização mecânica de conteúdo e de metodologias, mas, sim, de otimizar todo o processo de ensino-aprendizagem, de forma a promover a formação de um profissional eficiente, crítico e atuante na sociedade.” (UFRJ, amostra 11, p.21)

No exemplo citado acima, o autor faz em algumas partes do texto a defesa da necessidade da criticidade na formação do profissional da área, porém, ao analisar os discursos dos egressos os traduz e reduz a números, limitando sua análise à quantificação e sua interpretação à leitura estatística dos dados coletados:

“A percepção dos egressos é apresentada por meio de percentuais de respostas, item por item,(...)” (UFRJ, amostra, 11, p.30)

“A direção favorável ou desfavorável dessa percepção é constatada pela identificação do maior percentual de resposta por posição em cada item do instrumento, o que corresponde, respectivamente, aos aspectos do curso identificados como pontos fortes que devem ser reforçados e pontos fracos que devem ser corrigidos.” (UFRJ, amostra, 11, p.30)

A educação é, ainda, compreendida como um sistema de formação do indivíduo, que deve avaliar o contexto (ambiental), as condições de entrada do aluno, o processo e o produto. Encontra-se, portanto, restrita ao treinamento de habilidades e técnicas, à transmissão de conhecimentos e instrução ou ao processo de desenvolvimento de determinados fatores que impliquem em mudança de comportamento do indivíduo.

Existem também pesquisas que atribuem à educação a função de socialização do indivíduo, através da aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atividades que visam enquadrar o homem segundo determinados papéis sociais.

De forma resumida, é possível dizer que a Educação, na perspectiva das pesquisas de abordagem empírico-analítica analisadas, é predominantemente entendida como o aprendizado de papéis e normas sociais; como processo que tem como função básica socializar o indivíduo, integrá-lo na sociedade, ajustá-lo em função das condutas e comportamentos sociais esperados,

através de mecanismos que busquem as mudanças desejáveis no comportamento, a aquisição de conhecimentos e atitudes, o domínio de habilidades (cognitivas, motoras e afetivo-sociais); processo relacionado à cadeia estímulo-reforço; como processo de ensino-aprendizagem que envolve esquemas de percepção, discriminação, compreensão, etc., com o qual estão relacionados conteúdos que para serem adquiridos necessitam de prática, experiência e maturação bio-psicológica; como processo de instrução, baseado na transmissão de conhecimento, na informação, memorização e reprodução de conteúdos; como processo ao nível de um subsistema dentro de sistemas mais complexos que o envolvem. Nesta última perspectiva, cabe à educação captar, da melhor forma possível, os mecanismos de funcionamento desses sistemas para fazer com que o indivíduo, como parte desses sistemas, consiga adequar-se a eles e neles atuar com o máximo de eficiência e eficácia.

Pode-se observar que semelhante à essas concepções de Educação é o entendimento do que vem a ser a **Educação Física/Esportes e Movimento**. É possível verificar nos textos os nexos entre essas concepções:

“Educação Física Escolar- atividade que se utiliza de processos pedagógicos e conduz o corpo à prática do exercício físico, pensando-se no bem estar físico, mental e social proporcionando uma melhor utilização das horas de lazer. Considerada como educação de base proporcionando à criança a conscientização de seu corpo, da lateralidade, do espaço e do tempo com atividades de coordenação, flexibilidade, força, agilidade e destreza.” (UFRJ, amostra 9, p.8)

“O professor de educação física é um agente renovador e energizador desempenhando muitas vezes a liderança no grupo ou na comunidade a que pertença. Incentiva seus alunos motivando-os à prática de atividades físicas, recreativas ou desportivas sendo por estes imitado.” (UFRJ, amostra 9, p.14-15)

“O professor de educação física sente-se recompensado quando consegue a formação de hábitos esportivos em seus alunos.” (UFRJ, amostra 9, p.16)

“Disciplina do currículo obrigatório dos estabelecimentos de ensino que, através de princípios pedagógicos, utiliza a atividade física como meio para desenvolver o aluno de forma integrada.” (UFRJ, amostra 12, p.6)

“Considera-se a prática da atividade física importante durante toda a vida e acredita-se que com ela poderá ser proporcionado um aumento do bem estar geral.(...)” (USP, amostra 13, p.7)

“ (...) A atividade física quando realizada de forma consciente é um efetivo meio de Educação, integrando através de sua ação, a total personalidade humana.” (USP, amostra 13, p.15)

“Para manter o bem estar orgânico e permanecer com um organismo eficiente e efetivo, o homem precisa mover-se.” (USP, amostra 13, p.16)

“A atividade física quando realizada de forma apropriada e consciente transforma-se em um efetivo meio de educação, comprometendo através de sua ação, a total personalidade humana.” (USP, amostra 13, p.17)

A Educação Física é, também, concebida de forma generalizada como qualquer forma de atividade física ou todo tipo de movimento humano. Na citação a seguir, o autor define a atividade física como sendo o movimento humano, intencional, realizado pela pessoa para melhoria de sua integração mente-corpo-cosmos.

“Salvo as diferenças culturais, pode-se considerar a atividade física como sendo um complexo simbólico. Não é possível destacá-la do contexto social e da cultura, como sendo simplesmente uma atividade biológica(...). O termo atividade física foi definido pela autora como sendo o movimento humano intencional realizado pela pessoa para melhoria da sua integração mente/corpo/cosmos (...). Envolvendo atividades corporais diversas, tais como corrida, lutas, caminhadas, danças, cerimoniais, exercícios físicos e outros.” (Unicamp, amostra 3, p.9)

Decorrentes da concepção de homem e de corpo, entendidos enquanto sistema de alavancas, encontram-se algumas noções de movimento humano. Esse tipo de visão tem

suporte explícito nas ciências exatas, nos modelos matemáticos e mecânicos, como demonstram as citações abaixo:

“Este trabalho, tipicamente interdisciplinar, pretende relacionar conceitos das áreas que estudam o movimento humano e conceitos desenvolvidos nas ciências exatas para descrever movimentos de objetos em geral.” (Unicamp, amostra 12, p.2)

“A Mecânica pode ser dividida em Cinemática, Dinâmica e Estática sendo que cada uma estuda um aspecto do movimento. Dentre elas, a Cinemática tem uma grande importância por ser o estudo e a descrição dos movimentos de corpos materiais, sem considerar suas causas (...). É, portanto, um ponto de partida para a análise e a compreensão da motricidade humana.” (Unicamp, amostra 12, p.2)

Os conceitos de movimento humano e de corpo se entrecruzam e são entendidos em grande parte dos estudos desse grupo, na perspectiva mecânica e fisiológica.

O movimento é tido, ainda, como a forma de integração do homem ao meio ambiente (UFRJ, amostra 2), ou como o “(...) deslocamento de corpo e membros produzido como uma consequência do padrão espacial e temporal da contração muscular (...)”. (UFRJ, amostra 12, p.8).

A quase a totalidade dessas pesquisas percebe o movimento como algo que precisa ser analisado quantitativamente, segundo modelos específicos, como, por exemplo técnicas de registro videográfico (Unicamp, amostra 12). Também é comum entendê-lo, em seu caráter maturacional-neurológico.

“O desenvolvimento do movimento divide-se num processo de maturação e diferenciação na área de estrutura cerebral, sendo que o desenvolvimento da motricidade se dá principalmente nos primeiros oito anos de vida (KIPHARD, 1973)”. (USP, amostra 9, p.6).

Em alguns estudos, o corpo é entendido como instrumento, eficiente e controlável, de ações e relações que o indivíduo estabelece com o meio ambiente.

“O corpo é o instrumento de todas as relações do indivíduo com seu meio, e condicionará, de acordo, as consecuições destas relações. Assim será interessante fazer-se do corpo um instrumento eficiente, facilmente controlável. Quando as indicações práticas de ação em relação ao meio ambiente estão altamente treinadas, o pensamento pode libertar-se delas e determinar o comportamento.” (USP, amostra 9, p.8-9)

Independente da denominação utilizada pelos autores, a Educação Física Escolar, Esporte Escolar, Comunitário, de alto nível, ou simplesmente a atividade física, são também entendidos nas pesquisas como atividades associadas à melhoria da saúde, à manutenção do bem estar geral ou como válvula de escape para os males da sociedade moderna (estresse, excesso de trabalho, problemas posturais, etc):

“Desporto Escolar- atividade que utiliza-se de formas de jogo para trabalhar o aluno em seu esforço para sobrepor-se a suas próprias limitações através da contenda das competições em nível estudantil de 1º e 2º graus. Faz parte da Política Social do Governo que, através da Secretaria de Educação Física e Desportos do Ministério de Educação, estabelece normas para a prática de atividades desportivas com finalidade informativo-educativas e base para a elevação do nível desportivo e aptidão da população.” (UFRJ, amostra 9, p.8)

“(…) O fenômeno “tempo livre” alcança importância cada vez maior a cada avanço tecnológico, porque este, aumenta o conforto do ser humano e, em contrapartida, aumenta o sedentarismo, o tempo livre e diminui as suas exigências de movimentação. Assim sendo, é de extrema importância que o indivíduo continue a exercitar-se rigorosa e regularmente e que tenha consciência da importância da prática da atividade física possuindo o hábito de sua prática.” (USP, amostra 13, p.6)

1.2. Abordagem fenomenológico-hermenêutica

As pesquisas de abordagem **fenomenológico-hermenêutica** correspondem a **21,62 %** do total das dissertações analisadas: 29,41 % da amostra da UFSM; 25,00% da Unicamp; 25,00% da UFMG; 25,0% da UFRGS; 23,81% da USP e 6,25% da UFRJ.

A) Nível técnico

Em relação aos **aspectos técnicos**, o item referente à caracterização da pesquisa apontou que nos estudos desse grupo predominam as pesquisa bibliográficas, estudos de campo de caráter descritivo, pesquisa participante, estudo de caso e histórias de vida. Vale ressaltar que, na maioria das vezes, o tipo de pesquisa realizada não é explicitado pelo autor. Em geral, o pesquisador apenas define o estudo como pesquisa qualitativa, ou de abordagem qualitativa. Alguns definem o que a pesquisa não é, sem explicitar o que vem a ser. Ex.: “Este estudo, caracterizado como sendo de natureza não experimental (KERLINGER, 1980), foi conduzido através de uma abordagem qualitativa (...)” (USP, amostra 17, p.15). Além disso, existe fragilidade técnico-metodológica no desenvolvimento de algumas pesquisas, comprometendo o rigor da investigação que deve acompanhar qualquer pesquisa científica, independente do referencial teórico-filosófico ou da abordagem metodológica adotados.

Determinadas técnicas e instrumentos de pesquisa, utilizados na coleta de dados, são priorizadas nas pesquisas desse grupo. Dentre elas destacam-se as técnicas de levantamento bibliográfico e documental; a inquirição, principalmente através de entrevistas (não-estruturada ou não-padronizada) e questionários, com questões abertas ou mistas; a observação,

especialmente a participante, e o relato de experiências de vida ou a técnica de história de vida. É comum o uso conjugado de mais de uma técnica de coleta de dados, bem como a utilização de procedimentos como a filmagem e a gravação em fitas-cassete, o registro em cadernos de anotações ou fichas de observações.

“O sistema utilizado para a coleta de dados se prendeu a entrevistas não estruturadas, observações e a filmagens de aulas.” (UFMSM, amostra 1, p.52).

“Após a exposição do tema, deu-se às entrevistadas ampla liberdade de expressão. Como pesquisadora limitei-me a ouvi-las. Entretanto, algumas vezes foi necessário realizar intervenções no sentido de recuperar as falas na direção do tema proposto, como recomenda LUDKE & ANDRÉ (1986).” (UFMG, amostra 3, p.19)

“ Assim, aliamos ao suporte teórico deste estudo buscas empreendidas pelas experiências de vida de pessoas ligadas à GRD, o levantamento de documentos, como também observações diretamente efetivadas sobre o fenômeno.” (UFMG, amostra 3, p.17)

“Os registros dos dados obtidos pelas entrevistas (...) foram efetuados com a utilização de gravação direta (gravador), de forma completa. (...) as informações foram coletadas através de anotações posteriores às entrevistas.” (UFMG, amostra 3, p.19)

“A estratégia utilizada nas entrevistas permitiu que os narradores relatassem o que consideram mais significativo na sua formação e ação profissional, reconstituindo acontecimentos da sua vida pessoal, escolar e de trabalho, dentro das quais inscrevem-se vivências com a Recreação/Lazer e a Educação Física. A partir dos temas propostos, o entrevistado decidiu o que falar. Como pesquisadora limitei-me a ouvi-los sem interferir nas suas falas.” (Unicamp, amostra 8, p.20)

“Os dados foram obtidos através do contato direto da pesquisadora com os participantes, sem designação aleatória dos mesmos para a constituição de grupos e sem manipulação intencional de variáveis; tendo-se o ambiente natural como fonte direta, os dados se apresentaram de forma predominantemente descritiva e houve uma preocupação em interpretá-los de modo a se compreenderem os sentidos e os significados das manifestações sobre os temas selecionados.” (USP, amostra 17, p.16)

“Os dados necessários para o desenvolvimento deste estudo foram coletados através das declarações dos licenciandos sobre temas relacionados com a instituição escola: educação, aluno, função da escola e função do professor.(...)” (USP, amostra 17, p.17)

“Além das entrevistas, utilizou-se um questionário para se obterem informações complementares sobre as características dos licenciandos relacionados a fatores que poderiam ter influenciado tal entendimento.” (USP, amostra 17, p.18)

Alguns autores chamam a atenção para a necessidade de registro de dados não explicitados nos instrumentos de coleta, mas que são relevantes para uma melhor compreensão do objeto. Indicadores da expressão corporal ou facial dos sujeitos entrevistados, bem como a entonação da voz no momento da entrevista ou outra situação de levantamento de informações são considerados fundamentais.

“(...) também a captação de toda a comunicação não-verbal (gestos expressões, entonações...), registrada através de anotações posteriores, foi importante para o desvelamento e compreensão do sentido do que foi dito.” (UFMG, amostra 3, p.19)

“As entrevistas foram gravadas com o aceite do narrador. Fiquei atenta a toda a gama de gestos, expressões, entonações - sinais não verbais que foram fundamentais para compor o quadro de cada vivência.” (Unicamp, amostra 8, p.20)

Existem pesquisas em que não foi possível identificar facilmente as técnicas e instrumentos de coleta de dados, já que estes não foram colhidos de forma sistemática. Por exemplo, na amostra 3 da USP, o pesquisador relata uma proposta teórico-prática do “Método de Dança-Educação Física”, o qual, segundo o autor, vinha sendo desenvolvido por ele havia quinze anos. O autor diz que “(...) foi utilizada a técnica de “História de vida e de depoimento pessoal” aplicada em Sociologia” (USP, amostra 3, p. iii; 137), entretanto, a leitura da

dissertação não permite uma visualização dos procedimentos usualmente empregados nessa técnica de investigação.

As pesquisas desse grupo priorizam os denominados procedimentos qualitativos de **análise de dados**. Porém, estão presentes também os tratamentos estatísticos, ainda que em menor escala, que na abordagem empírico-analítica. Dentre as formas de análise ditas qualitativas, são citadas: a análise de conteúdo, análise dos acontecimentos sociais das aulas e das interações sociais, análise do discurso, análise documental e análise descritiva e interpretativa dos fenômenos.

“Os resultados obtidos foram analisados segundo recursos da estatística descritiva, em termos de frequência relativa das diversas categorias (...).” (UFRJ, amostra 7, p.91)

“(...) com o objetivo de analisar o enfoque dos livros-texto brasileiros de Atletismo utilizou-se a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin(op. cit.) e se criou um sistema de sete categorias com base no SRAPE [Systematization of Research Approaches in Physical Education] (...).” (UFRJ, amostra 7, p.95)

“Para a análise dos acontecimentos sociais das aulas, utilizou-se o método hermenêutico-crítico, pois este propicia que se veja os acontecimentos sociais ocorridos em aula como realmente se apresentam em sua forma objetiva e subjetiva (...).” (UFSM, amostra 1, p.44)

“(...) utilizou-se para a análise das interações sociais a teoria do interacionismo simbólico, sendo esta observada através da análise das regras constitutivas e regulativas, análise das funções dos movimentos e análise das concepções didáticas utilizadas pelos professores.(...).” (UFSM, amostra 1, p.45)”

“Após um processo de transcrição na íntegra, de leitura e de releitura de todo o material coletado pela análise de documentos, entrevistas e observações, as informações foram organizadas em duas categorias básicas de análise, envolvendo aspectos que refletissem o propósito da pesquisa, ou seja, a ação de julgar e a situação ser julgada na GRD.” (UFMG, amostra 3, p.20)

“A descrição de cada uma dessas categorias foi feita no sentido de que ela fosse significativa, pertinente, relevante, referente, provocante e suficiente, características fundadas em estudos de REZENDE (1990).” (UFMG, amostra 3, p.20)

“(…) no presente estudo a interpretação surgiu da análise da descrição do fenômeno, que exigiu que os dados fossem levantados e categorizados, focalizando o desvelamento e a compreensão dos limites enfrentados no julgamento da GRD. A interpretação, com a ajuda da literatura estudada ao longo da pesquisa, buscou a leitura de origens e de causas desses limites, construídos historicamente a partir das relações socioculturais estabelecidas pela GRD, desde suas origens, na Ginástica Rítmica.” (UFMG, amostra 3, p.21-22)

“(…) Analisando os dados, procurei identificar os signos de forma a compor a arquitetura dos sentidos percebidos nas jogadas do jogo estudado. Temas e subtemas foram estabelecidos a partir das interpretações, relacionando sempre o cotidiano ouvido com a totalidade vivida pela Recreação/Lazer e Educação Física hoje.” (Unicamp, amostra 8, p.22)

“A abordagem que se deu ao tema deste estudo indica para uma pesquisa do tipo descritiva, na qual, através de uma análise interpretativa dos valores e ações encontradas, buscou-se a extrapolação do mero ato de descrever aquilo que foi observado durante a fase de coleta de dados (…).” (UFSM, amostra 7, p.8)

No exemplo abaixo, o autor interpreta o discurso dos professores valendo-se, direta ou indiretamente, dos dados da teoria que lhe serviu de apoio.

“Sendo o objetivo deste trabalho justamente compreender as representações dos professores da área sobre sua prática profissional, procuramos analisá-la buscando decifrar a forma como eles constroem, enquanto membros de uma dada sociedade e nos termos de sua cultura, a noção de corpo que sustenta esta prática (…).” (USP, amostra 16, p.73)

Citando GEERTZ (1978), este mesmo autor ressalta a importância do papel interpretativo do pesquisador em relação aos dados e à relevância da “descrição densa” que “(…) ao contrário de uma simples descrição, daria conta da *“hierarquia estratificada de estruturas significantes”* (...) de fatos sociais, muitas vezes, simples e, aparentemente, indiferenciados.(…)” (USP, amostra 16, p.13)

Não foi possível identificar elementos que permitam designar claramente os procedimentos de coleta e análise dos dados utilizados em algumas amostras analisadas, visto que não há clareza nos textos quanto a esses aspectos. Um caso específico é a amostra 3 da USP, à qual já me referi anteriormente. O autor dessa dissertação afirma que tem como objetivo relatar e fundamentar uma proposta teórico-prática que vem pesquisando e desenvolvendo há quinze anos e, ao mesmo tempo, submetê-la à apreciação da comunidade científica. Porém, o que expõe não possibilita uma clara percepção de como a *pesquisa* foi efetuada e sim, como se deu no percurso de sua vida profissional o desenvolvimento de sua prática-pedagógica. Do mesmo modo, na amostra 15, também da USP, o autor afirma, no resumo do trabalho, que “(...) os métodos e técnicas de abordagem utilizados são os da pesquisa Fenomenológica-hermenêutica do pensamento sistêmico.” (p.iv). Entretanto, também não é possível identificar os procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados.

Há casos em que o autor informa que se trata de pesquisa de abordagem qualitativa e, ao mesmo tempo, que foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. Todavia, os procedimentos adotados na análise dos dados são prioritariamente baseados na estatística. A amostra 17 da USP é um exemplo característico dessa situação:

“Diante dos resultados obtidos através da aplicação dos testes estatísticos selecionados, pode-se afirmar que não foram significativas as diferenças entre as frequências obtidas nos grupos dos licenciandos em Educação Física e dos licenciandos em outras áreas, assim como nos seus subgrupos, em cada categoria de todos os temas abordados. Conseqüentemente, as hipóteses de nulidade não foram rejeitadas, ou seja, não existiu diferença entre o entendimento de aspectos referentes à instituição escola, apresentado pelos licenciandos em Educação Física e pelos licenciandos em outras áreas, bem como entre o entendimento daqueles que possuíam experiência no magistério e dos que não tinham tal experiência.” (USP, amostra 17, p.29-30)

“Conforme orientações de LEVIN (1987), no que se refere à técnica de estatística não paramétrica, essas hipóteses foram testadas, quando da utilização do qui-

quadrado e correção de Yates, ao nível de significância estatística fixado em 1% (0,01) e em 5% (0,05), ao ser aplicada a prova exata de Fisher, no sentido de decidir-se pela rejeição ou não rejeição das mesmas.” (USP, amostra 17, p.18)

“Após a transcrição das gravações, realizou-se a análise das declarações, através da utilização da técnica de análise de conteúdo (...).” (USP, amostra 17, p.19)

Vale observar, ainda, que, no caso acima, o autor trabalha com conceitos distintos de análise de conteúdo, sem no entanto chamar a atenção para essas diferenças. Cita, por exemplo, o conceito de Berelson (1954, p.489) para o qual a análise de conteúdo é “(...) uma técnica de pesquisa para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (USP, amostra 17, p.19). Em seguida, na mesma página, destaca que:

“Segundo Bardin (1979), a finalidade (implícita ou explícita) da análise de conteúdo é a inferência - é ela que confere relevância teórica à análise de conteúdo, uma vez que implica pelo menos uma comparação (...). Em termos de análise comparativa, encontra-se nessa técnica a sua melhor aplicação, sendo “especialmente útil na comparação de níveis diferentes de conteúdos de comunicação (...).” (USP, amostra 17, p.19)

B) Nível teórico

Quantos aos aspectos teóricos das pesquisas desse grupo (temáticas, autores privilegiados, propostas apresentadas e críticas realizadas), verificou-se que as **temáticas** tratadas nos estudos abordam aspectos diversificados e versam sobre: atletismo e promoção da saúde (análise de livros texto) ; análise curricular de disciplinas práticas de cursos de Educação Física; Educação Física no 3o. grau; concepções de ensino e de Educação Física; julgamento nas competições de GRD; auto-conhecimento pela consciência corporal; portadores de deficiência; relação entre recreação, lazer e Educação Física; a formação e ação de profissionais de Educação Física na atualidade; método dança-educação; lazer esportivo; lazer e trabalho;

representações do trabalho do professor de Educação Física; concepções de professores de Educação Física; concepção de licenciandos de Educação Física comparado ao de licenciandos em outros componentes; espaços físicos, influência do modelo médico sobre a Fisioterapia e o tempo de aula idealizados para a Educação Física no início do século vinte.

Em relação aos autores **privilegiados** nesses estudos, os mais citados foram:

Piaget (43 vezes); Freire, P.(42 vezes) ; Gadotti (37vezes); Saviani (36 vezes); Barros, Nelson (33vezes); Pellanda (31 vezes); Fernandes, J.L.(30 vezes); McLaren (28 vezes); Laglande (27 vezes).; Silva, J.B.F.(26 vezes).

Comparadas às pesquisas de abordagem empírico-analítica, as pesquisas de fenomenológico-hermenêuticas, apresentam um maior número de **críticas**.

Na amostra 7 da UFRJ, o autor faz várias críticas:

1) À visão fragmentada de alguns autores dos livros-texto de atletismo, os quais

“(...) demonstram uma identificação com os mais talentosos, marginalizando, de certa forma, os alunos com maior dificuldade para o aprendizado. De fato parecem concordar que alunos obesos, raquíticos e descoordenados não possam ter satisfação e alegria em suas performances, já que estes, teoricamente, não teriam facilidade no aprendizado (...).” (UFRJ, amostra 7, p.121.)

2) À opção feita nos livros-texto pelo Atletismo de rendimento. 3) À aceitação do modelo piramidal de desporto no qual se aceita que os objetivos do desporto escolar possam estar subordinados àqueles do desporto de rendimento. 4) Às obras desprovidas de base teórica. 5) À relação causal que os autores atribuem à prática da atividade física e aquisição da saúde. 6) À transferência da responsabilidade da saúde para o indivíduo, retirando-a das condições sociais, dentre outras. (UFRJ, amostra 7, passim)

Este mesmo autor sugere a busca de outros enfoques para o Atletismo além do enfoque de rendimento, uma vez que este parece já ter sido suficientemente discutido. (UFRJ, amostra 7, p.156)

Também são encontradas críticas voltadas contra: “(...) a prática de um processo metodológico orientado no professor, no produto, nas metas definidas e com intenção racionalista (...)” (UFSM amostra 1, p.69); a fragmentação entre o ensino, a pesquisa e a extensão na Universidade (ênfase dada ao ensino); a carência de pesquisa na área de Fisioterapia, a falta de identidade profissional e a visão mecanicista e médica da área (UFRGS, amostra 4, p.19). Aparecem também sugestões tais como: que a Educação Física, através de atividades de extensão, preocupe-se com professores que atuam no cotidiano da Educação Física Escolar; que sejam abandonados métodos de ensino centralizadores, autoritários e baseados na repetição mecânica e acrítica de movimentos estereotipados. (UFSM, amostra 7, p.151-152); “ (...) que a Educação Física reconheça o repertório corporal que cada aluno possui quando chega à escola (...)” (USP, amostra 16, p.88)

Apesar do interesse pela crítica e desenvolvimento de propostas estar mais desenvolvido nas pesquisas desse grupo em comparação ao grupo anterior, observa-se visões maniqueístas de mundo em que as contradições são negadas⁵.

“Seria muita ingenuidade acreditar que a força opressora permitiria que uma instituição mantida por ela pudesse lutar contra ela mesma. Ela não abre mão e nem abrirá mão deste quinhão. Este quinhão deverá ser conquistado através da persistência e prática diária daqueles que acreditam no ato pedagógico como capaz de auxiliar em uma mudança social (...)” (UFSM amostra 1, p.12) . “(...) As

⁵Alguns autores, ao se referirem às contradições restringem-nas à busca de coerência entre concepções e práticas pedagógicas: “Assim, o exame das contradições entre concepções e prática pedagógica observadas foi feito por meio de um enfoque dialético, uma vez que, por serem “faces da mesma moeda”, estão sujeitos aos mesmos determinantes histórico-sociais, sendo impossível dividi-los para estudar seus componentes separadamente.” (UFSM, amostra 7, p.8)

forças opressoras estão por todos os lados e para enfrentá-las é necessário estar convicto do que acredita ser capaz o ato pedagógico.” (sic) (UFSM, amostra 1, p.12)

Na amostra 3 da UFMG, o autor faz uma importante observação ao destacar que: “Negar a subjetividade na GRD é extrair desse esporte sua essência - a arte. Por outro lado, negar a busca da objetividade é descaracterizá-la como esporte moderno.” (p.89). Entretanto, não consegue perceber, e não discute, o que fez com que até as manifestações artísticas fossem quantificadas. Acredita, nessa linha de raciocínio, que a saída está na criação de simples estratégias tais como o investimento na formação profissional, o diálogo, a conscientização e a introdução de critérios qualitativos de julgamento.

“A estratégia é investir na formação de profissionais que possam lidar com a inter-relação entre a subjetividade e a objetividade no julgamento desse esporte.” (p.89); “Diante das características da GRD, fica evidente que seus julgamentos não podem ser meras e frias avaliações quantitativas. A avaliação qualitativa está implícita no julgamento e precisa ser compreendida para ser operacionalizada pelas bancas de arbitragem (...).” (p.89);

“(...) é preciso, pois, que as pessoas envolvidas na competição de GRD (árbitros, técnicos, ginastas, dirigentes e público) sejam conscientizadas, ampliando o diálogo entre si sobre o valor, a identidade, as normas técnicas e os limites enfrentados pela ação/avaliação dos exercícios na GRD. A consciência e o diálogo ampliam as possibilidades da compreensão da globalidade da problemática que envolve o julgamento.” (p.89)

Outras críticas estão relacionadas ao escamoteamento dos fins da educação que estaria formando homens a-críticos e subordinados (UFSM, amostra 4), ao tipo de pesquisa desenvolvida na área fundada na quantificação e no referencial positivista (UFSM, amostra 4 e 7, UFRGS, amostra 4) e ao processo de desumanização das cidades através da industrialização.

Algumas das propostas, citadas nos textos, apontam para mudanças curriculares, modificações no processo de formação dos professores de Educação Física, estímulo a participação de professores que atuam na disciplina Prática Desportiva, a realização de pesquisas na área (UFSM, amostra 3, p.114-115) e realização de novos estudos, mais abrangentes, sobre o tema.

Existem, ainda, propostas que podem ser consideradas ingênuas por demonstrar desconhecimento de como se organiza a realidade e como nela se apresentam as contradições e as lutas sociais.

“Recomenda-se não fazer mais leis e decretos para serem descumpridos - e uma ação governamental no sentido de não se permitir a instalação de escolas como um negócio comercial e “político”, como se a educação escolar fosse sinônimo de um prédio com muitas salas, pois o que se assistiu desde o início do século foi um grande aumento da população escolar enquanto as escolas cresceram lentamente (...).”
(USP, amostra 20, p.95-96)

Um ponto que merece destaque em relação à apresentação de propostas é o procedimento, comum entre os pesquisadores, que consiste em limitar o estudo à análise de determinados aspectos e, ao concluí-lo, apontar para a necessidade de exame de outros. Em determinada passagem se afirma que:

“Diante das considerações e das inferências aqui apresentadas, sugere-se a realização de outros estudos nos quais, além das declarações de licenciandos, possam ser feitas análises dos programas das disciplinas curriculares do curso de licenciatura e do desenvolvimento dos mesmos, das declarações dos professores do curso, das aulas ministradas por esses professores e das aulas ministradas por licenciandos não atuantes e atuantes, respectivamente, na disciplina Prática de Ensino e na escola.” (USP, amostra 17, p.80)

Ora, o pesquisador acreditou no início da pesquisa que esses aspectos não eram relevantes para o conhecimento da problemática, tanto que não os considerou em suas análises.

Como então se explica que os aponte como necessários para o desenvolvimento de outras pesquisas? Duas alternativas parecem se apresentar de imediato: ou o pesquisador sabia desde o início que esses elementos eram importantes, mas preferiu desconsiderá-los, preso à exigência de delimitação do estudo ou só conseguiu perceber essa importância no decorrer da pesquisa o que demonstra limitação na abordagem metodológica do problema. Em outros termos, aquilo que o pesquisador indica como sugestões para novos estudos, ele próprio deveria ter realizado.

C) Nível epistemológico

Nas pesquisas de abordagem fenomenológico-hermenêutica foram identificadas três concepções, mais comuns, de **causalidade**. Uma delas é a que entende que a causa dos fenômenos está na relação que se estabelece entre fenômeno e essência. Procura-se nessa concepção explicar um dado fenômeno, pelo que está oculto, implícito; buscar a essência a partir da aparência manifesta; desvelar os significados dos discursos não apenas pelo que eles exprimem, mas pelo que não é percebido de imediato; desvelar os sentidos reais.

“(...) A questão central foi de caracterizar as estruturas do ensino público paulista de início do século vinte, em relação ao declarado pelos periódicos e o que foi realmente praticado, como fatores estruturantes das atuais ações (...)” (USP, amostra 20, p.v)

Outras pesquisas exprimem uma noção de causalidade como relação que se estabelece entre a parte (o objeto) e o todo (contexto de ações, de significados, ambiente sócio-cultural, sócio-político, etc.). A maior parte desses estudos procura explicar as causas dos fenômenos na

totalidade ou no contexto que os determina e condiciona, no universo de sentidos, ações e significados.

“Articulando-se a compreensão do conjunto de dados significativamente relevante através do respaldo da literatura existente, tentou-se desocultar a real estrutura e o funcionamento do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (...).” (UFSM, amostra 4, p.67)

Uma terceira noção de causalidade se expressa na busca da intencionalidade (causa última) ou, função desempenhada, finalidade.⁶

Os principais critérios de **validação científica** adotados nas pesquisas fenomenológico-hermenêuticas estão relacionados abaixo:

- a) é cientificamente válido o que passou pela reflexão interpretativa do pesquisador. Não importa ao pesquisador apenas o que expressa o objeto, cumpre interpretá-lo, desvendar o seus significados, desvelar os seus aspectos ocultos, não ditos, não expressos.
- b) a cientificidade está também na busca das evidências que expressam as divergências entre o que é dito e o que é efetivamente feito, o que é oficial e o que é real, o que diz a teoria, a lei e o que se concretiza na prática, etc.

“(...) efetuou-se uma reflexão indagadora, exploradora e suspeita de todas as abordagens constantes nas concepções fornecidas. Com relação às aulas, buscou-se estabelecer um paralelo entre a ação e as explicações dos professores (...).” (UFSM, amostra 4, p.66)

⁶ Apesar de não ser dominante, também está presente nesse grupo de pesquisas uma noção de causalidade entendida como a relação mecânica e direta que se estabelece entre causa e efeito ou variável dependente-independente.

c) é científico, ainda, o que encontra respaldo na teoria que serviu de suporte para a investigação (confronto dos dados empíricos com evidências teóricas) (UFRJ, amostra 7; UFSM, amostra 3; USP, amostras 16 e 17) ou, o que está de acordo com os princípios filosóficos da fenomenologia hermenêutica (UFSM, amostra 4, Unicamp, amostra 8).

As principais concepções de Ciência identificadas, têm relação com os critérios de cientificidade supramencionados.

Encontra-se, portanto, nas pesquisas fenomenológico-hermenêuticas, um entendimento de Ciência como atividade que busca desvelar o que está encoberto e compreender o sentido ou os vários sentidos e significados, os mecanismos ocultos ou subjacentes, explicitar o que está implícito. Nessa concepção, a Ciência deve ir à essência a partir da aparência.

“Apoiando-se em princípios hermenêuticos (RICOEUR, 1988) e seguindo as trilhas do estudo curricular, procurou-se desmistificar a consciência enquanto ilusão, tendo também como meta compreender as intenções ocultas na aparência do fenômeno e a busca de novos sentidos para a realidade estudada. (...) a partir da simbologia que envolve o fenômeno, foram identificados signos, no esforço pela compreensão da arquitetura de sentidos que os sujeitos dão à realização de seus discursos e ações enquanto obra (...).” (Unicamp, amostra 8, p.vi)

“Essas perguntas aguçaram minha curiosidade em desvelar e compreender o(s) significado(s) da trama das relações estabelecidas entre a Recreação/Lazer e a Educação Física, buscando interpretar assim, o andamento do jogo vivido pela atualidade.” (Unicamp, amostra 8, p.8)

“Por esses motivos optamos pela compreensão da essência dos significados do julgamento da GRD, que ocorre na realidade brasileira, fenômeno este avaliado a partir de sua aparência.” (UFMG, amostra 3, p.16)

A Ciência também é vista como interpretação, reflexão a partir dos dados empíricos e/ou do contexto (sócio-cultural ou ambiental). Este último, por sua vez é uma totalidade ampla e envolvente que influencia o fenômeno.

“O posicionamento do pesquisador, denominado de “inside-outside” (...) mostra-se extremamente importante nesta modalidade de pesquisa. O pesquisador como “externo”, deve procurar entender como o “interno” vê o problema, ou seja, ao analisar a situação-problema (outside), vivenciada por ele (inside), ele capta as perspectivas significativas dos participantes da pesquisa e as confronta com seus próprios pressupostos teóricos. A partir daí, começa a ser feita, paralelamente à observação, a análise dos dados e esta performance do pesquisador tende a seguir um processo indutivo, isto é, a preocupação do pesquisador não é a de seguir hipóteses previamente definidas e sim dar uma continuidade ao processo de investigação, à medida que estas hipóteses surjam através de abstrações e reflexões do próprio pesquisador, com a situação investigada.” (Unicamp, amostra 5, p.59-60)

“Na pesquisa qualitativa, os dados emergem do ambiente natural onde ocorre o fenômeno, sem que haja qualquer manipulação intencional do pesquisador. A maior preocupação é captar os diferentes pontos de vista dos informantes, ou seja, tomar conhecimento de como estes indivíduos encaram as questões que estão sendo analisadas (...).” (Unicamp, amostra 5, p.60)

“A característica principal da pesquisa antropológica é o reconhecimento do lugar e do papel ocupado pelo observador.(...) a pesquisa antropológica sempre implica no reconhecimento do papel e do lugar da subjetividade do observador. LAPLANTINE (1988) coloca que o pesquisador não é uma testemunha objetiva observando objetos, mas um sujeito observando outros sujeitos. E alerta para o risco, se esta subjetividade não for considerada, de uma cientificidade desumana ou de um humanismo não científico. Toda e qualquer observação que ele possa fazer ao analisar um grupo específico será mediada pelo seu referencial cultural, expresso na sua subjetividade (...).” (USP, amostra 16, p.11)

“A pesquisa científica, segundo FERRARI (1982) está intimamente ligada a uma série de valores imediatos. Esta traz consigo, inevitavelmente uma carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador (...). (UFSM, amostra 3, p.8)

“A necessidade da pesquisa surgiu do estudo de problema concreto do fenômeno do julgamento da GRD, cujo contexto envolve os limites fisiológicos, psicológicos e técnicos, construídos histórica, social e culturalmente. O contexto específico estudado se insere, pois, numa globalidade ampla que o influencia e cuja visão de conjunto precisou ser considerada na pesquisa para que o tratamento do problema não fosse parcial.” (UFMG, amostra 3, p.16)

“RICOEUR (1988) entende que é preciso renunciar ao saber absoluto, venha ele de onde vier, e enfrentar as incertezas do sentido para compreender a realidade que estudamos, munidos de certa desconfiança em relação ao ceticismo, ao fanatismo e ao voluntarismo. Contra o ceticismo, recusar o olhar que em nada vê sentido; contra o fanatismo, negar imprimir prematuramente sentido a tudo; contra o voluntarismo,

não dizer que basta armarmo-nos de boa vontade e que assim tudo será resolvido. O tempo é de discussão, de reflexão, de discernimento e de esperança.” (UFMG, amostra 3, p.16)

Existem, ainda, autores que concebem a Ciência como confronto de dados empíricos com a teoria, e outros que a percebem como forma de conhecimento que se desenvolve em determinado contexto social, dentro de determinado tipo de organizações e instituições.

“Em nosso entender, uma pesquisa precisa promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. A sua função, conforme MERLEAU-PONTY (1971) (sic) não é somente a busca de saber determinado, mas a vigilância para que não deixemos de esquecer a fonte de todo saber (...)” (UFMS, amostra 3, p.7-8)

“A construção do conhecimento sobre um determinado fenômeno a ser pesquisado, dá-se pela integração de toda teoria acumulada sobre o assunto, com as novas evidências que se desvelam a partir da interrogação feita. Desta forma, o conhecimento vai formando-se tendo como agente ativo, o pesquisador que se coloca “no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça.” (...)” (Unicamp, amostra 5, p.59)

“(...) o pensamento científico se desenvolve em determinado contexto social, dentro de certo tipo de organizações e instituições.” (UFRGS, amostra 4, p.21)

A relação que se estabelece entre o **sujeito** e o **objeto** do conhecimento (aspectos **lógico-gnoseológicos**) nas pesquisas fenomenológico-hermenêuticas, manifesta a ênfase do sujeito na relação cognitiva. É ele o centro do processo e não mais o objeto, como foi observado nas pesquisas de abordagem empírico-analítica. O sujeito (pesquisador) parte do objeto (o símbolo, o discurso, os textos, a teoria, a lei), naquilo que este manifesta enquanto representação fenomênica. Primeiro, buscando uma compreensão direta ou uma apreensão imediata, com o intuito de não intervir no processo e, depois, ultrapassando a aparência fenomênica, o pesquisador procura descobrir a essência através da reflexão e interpretação. Nessa trajetória, na

qual o objeto vem sendo construído, o sujeito busca desvelar o que está oculto, implícito. Para isso lança mão dos procedimentos hermenêuticos. Estes, vão levar o pesquisador a adotar um referencial para a tarefa de interpretação que pode ser o contexto e/ou a teoria acumulada. Esse entendimento, distinto da descrição e interpretação do fenômeno, pode ser observado nas afirmações que se seguem:

“É preciso salientar que, em todos os momentos desta etapa, procurou-se manter um espaço de simples descrição, eliminando-se qualquer explicação do fenômeno. (...) descrição e explicação se configuram diferentemente. A explicação seria um teoria, um conceito, uma idéia que justifica um fenômeno. Na descrição o que se torna importante é a delimitação do campo de experiências, de tal forma que o foco seja a experiência possível de ser descrita como ela se mostra. Portanto, na explicação estão todos os julgamentos metafísicos e os julgamentos da realidade. Na descrição estão todos os fenômenos da experiência que são postos em suspensão ‘(...) a fim de permitir o surgimento pleno das coisas que se mostram em si mesmas’ (...).” (UFSM, amostra 4, p.64)

“Mantendo o sigilo e o anonimato dos informantes, procedi às transcrições, na íntegra, das entrevistas, procurando cuidar para não mudar o sentido daquilo que foi dito. Concomitantemente às gravações e transcrições, iniciei as análises, anotando-as de maneira a contribuir com a interpretação do fenômeno (...).” (Unicamp, amostra 8, p.21)

Realidade é nas pesquisas fenomenológico-hermenêuticas um conceito que, em geral, representa algo exterior ao homem, algo que pode ser moldado segundo as suas necessidades, ou como espaço em que se desenvolvem interações sociais específicas, que necessita ser decifrado. Nessa perspectiva, a realidade está repleta de signos que precisam ser decodificados. Um conceito, portanto, que se restringe ao meio-ambiente ou ao contexto ambiental no qual os homens estabelecem relações específicas, denominadas interações ou interações simbólicas. Essa realidade contextual é implícita ou explicitamente identificada com a estrutura sócio-cultural que determina as ações dos sujeitos (atores), que estabelece os limites e, ao mesmo tempo, explica e

justifica essas ações. Nesses termos, emergem dois polos distintos, um referente ao sujeito e outro à realidade que ora se manifesta como cenário de acontecimentos ou pano de fundo das atividades do sujeito, ora como contexto existencial, de explicações ou horizonte de significados.

“(...) É fundamental conceber o homem como sujeito, a sociedade como coisa que foi criada por este homem e que pode ser moldada conforme suas necessidades (...).”
(UFSM, amostra 1, p.68)

“a) o ser humano age em relação às coisas com base nos sentidos que elas têm para ele. Estas coisas incluem todos os objetos físicos, outros seres humanos, categorias de seres humanos (amigo ou inimigo), instituições, idéias valorizadas (honestidade), atividades de outros e outras situações que o indivíduo encontra na sua vida cotidiana; b) O sentido destas coisas é derivado, ou surge, da interação social que alguém estabelece com seus companheiros; c) Estes sentidos são manipulados e modificados através de um processo interpretativo usado pela pessoa ao tratar as coisas que ela encontra.” (UFSM, amostra 1, p.71- 72)

“(...). A realidade deve ser decifrada e, na medida do possível, transformada.”
(UFSM, amostra 3, p.29)

“(...) a meta é o agora, o tempo vivido no presente, que precisa ser compreendido para que sejam elaboradas propostas de vida para ele. (...) A história é o pano de fundo do objeto imeditado da investigação. A realidade não se manifesta em sua totalidade, mas por perspectiva (...).” (Unicamp, amostra 8, p.12-13)

O homem nas pesquisas fenomenológico-hermenêuticas é visto principalmente como sujeito em interação, ou como ser que estabelece relações com o meio-ambiente, com o contexto sócio-econômico-cultural, com outros homens ou consigo mesmo.

“Pode-se argumentar que é a relação entre o conhecimento adquirido e o grau de consciência crítica do cidadão que determina em grande parte o seu potencial enquanto sujeito transformador da realidade social (...).” (UFRJ, amostra 7, p.33)

“O homem se relaciona com o mundo e com os outros homens através dos movimentos, e uma profissão que se sustenta basicamente sobre o mundo dos

movimentos não pode vê-los e praticá-los somente em sua forma objetiva e pré-determinada pelo desporto institucionalizado (...).” (UFSM amostra 1, p.65)

“Partindo da premissa de que o ser humano é um ser histórico, social e cultural, nossas análises acerca do julgamento da GRD têm de extrapolar os aspectos fisiológicos e psicológicos até então abordados.” (UFMG, amostra 3, p.43)

“Pela sua linguagem, que é simbólica, os humanos se representam culturalmente, se interagem, se constituem intencionalmente, o que os leva a perceber e a compreender o mundo segundo a cultura em que vivem. A função simbólica abarca todo o campo do pensamento humano.” (UFMG, amostra 3, p.43)

O homem é visto, ainda, como ator social que atua num determinado cenário, escola, quadra, etc. utilizando determinados conteúdos e seguindo regras, crenças, valores e certezas (USP, amostra 16, p. 3); como ser capaz de transformar a realidade através da razão, da força interior ou determinação pessoal. Essa perspectiva individual da concepção de homem também leva o pesquisador a percebê-lo como ser determinado pela sua história, entendida principalmente como história de vida, acúmulo de experiências passadas, biografia, etc.

“(...) a situação do homem é determinada em termos biográficos, o que corresponde à história concretizada pela sedimentação de todas as experiências anteriores desse homem.” (UFSM, amostra 3, p.1)

“Em nosso entender, o homem pelo uso da razão torna-se consciente dos próprios desejos e da própria capacidade para satisfazê-los. Por outro lado, é por meio do conhecimento e do saber que será capaz de dirigir sua vida para atingir aquilo que busca e por conseguinte sentir-se realizado.” (UFSM, amostra 3, p.6)

“Isto nos leva a acreditar que cada indivíduo elabora antecipadamente expectativas precisas sobre o resultado de suas ações e que cada um tem expectativas que são suas próprias preferências a respeito de certos resultados e não de outros.” (UFSM, amostra 3, p.6-7)

Existe, marcadamente na maioria das dissertações desse grupo, uma visão dualista de homem e, em todas elas, uma noção de homem a-histórico e descontextualizado ou, na melhor das hipóteses, uma visão limitada de história e contexto para o entendimento do homem. O discurso sobre o homem apóia-se em *slogans* como: o homem é um ser cultural, social, que se movimenta e se relaciona, possui intencionalidade, interage através da linguagem, possui um corpo, espaço de inúmeras representações...etc. Porém, este homem, é sempre visto em sua dimensão individual sendo o contexto em que atua, age e interage, sempre tranquilo e homogêneo, sem lutas, sem contradições.

“No currículo novo introduzi na disciplina Ginástica Natural e Analítica um módulo sobre Conscientização Corporal (...). Esta proposta tinha como objetivo principal garantir um espaço para que o aluno recém chegado à Universidade pudesse primeiramente “conhecer-se como corpo”, para depois então preparar-se para trabalhar com seus futuros alunos”. (Unicamp, amostra 5, p.26-27)

“(...) apesar das diferenças entre as várias sociedades, existem semelhanças entre os seres humanos, das quais a mais interessante é a capacidade de se diferenciarem uns dos outros, de se expressarem das mais variadas formas, sem perderem a condição de seres humanos(...)”. (USP, amostra 16, p.8)

“Pode-se afirmar que a natureza do homem é ser um ser cultural, ao mesmo tempo, fruto e agente da cultura (...)”. (USP, amostra 16, p.17)

“Os humanos são frutos da construção histórica, de cuja obra dinâmica participam. Seus projetos futuros dependem de suas ações no momento presente, as quais são fundadas no passado (...)”. (Unicamp, amostra 8, p.13)

“O homem sempre tem sobrevivido, ao longo do tempo, através de seu esforço físico e habilidades. (...) Mas para viver, o homem teve necessidade de manter boa saúde e prevenir anomalias com consequência do sedentarismo provocado pelos avanços tecnológicos.” (USP, amostra 20, p.18)

Similar à concepção de realidade é o conceito de **história**, encontrado nas pesquisas desse grupo. História é algo construído através das ações individuais dos homens que, somadas, provocam mudanças sociais. Domina a idéia de que é possível mudar os rumos da história, mas que isso depende do homem, do indivíduo, que deve, de preferência, iniciar por ele próprio. Está presente, ainda, uma visão de história cumulativa em que as mudanças ocorrem gradativamente.

“Como se pode ver, a situação que se apresenta é consequência da história da Educação Física e, neste caso em específico, é consequência da história dos professores do curso e da própria história do curso (...).” (UFSM, amostra 1, p.142)

“Uma mudança somente poderá ocorrer quando se conseguir enxergar a realidade como ela realmente acontece, sua história e as consequências que causam ao futuro. É preciso coragem para colocar-se como observador, um terceiro elemento da ação desenvolvida, analisar criticamente a própria atuação e aceitar as idéias e opiniões de outros envolvidos na ação. Como se disse, para isso é preciso coragem. É também preciso entender que se necessita de uma mudança, acreditar nesta mudança e estar convicto desta crença e enfrentar as adversidades que ela causa. No quadro teórico, estão apresentados alguns pontos referentes a estas adversidades que um professor transformador poderá encontrar, contudo dentre todos estes pontos apresentados o maior problema é justamente o próprio professor e, caso se pretenda uma mudança, ela terá de ocorrer em um primeiro momento na aceitação e credibilidade do próprio professor.” (UFSM, amostra 1, p.142-143)

“ (...) se quisermos realmente modificar, precisaremos tomar consciência daquilo que somos e representamos sem medos, para em seguida rumarmos gradativamente, para uma ação transformadora crítica e consciente.” (UFSM, amostra 1, p.144)

“Conhecer-se como corpo, é assumir-se perante o mundo, como um indivíduo único, diferente de todos os demais e que tem sua história escrita através de suas experiências motoras. Ao tomar consciência de seu próprio corpo, o indivíduo retoma contato com os seus potenciais adormecidos, criando condições para viver o seu dia-a-dia, de maneira mais saudável e autônoma.” (Unicamp, amostra 5, p.40-41)

“Atualmente a História desenvolve-se em um processo de interrelacionamento de fatos globais e não mais como a adição da História dos países. Este é o novo mundo de composição interdependente de estados e nações e não mais de independência de

qualquer comunidade. As soberanias nacionais sustentam-se na proporção direta de sua capacidade de macro-organização internacional e interrelacionamento econômico mundial.” (USP, amostra 15, p.32)

A história é também entendida como vivências individuais, experiências de vida, ou história de vida, que explicam e dão significados aos fatos e fenômenos (USP, amostras 3 e 16) como cronologia, seqüência temporal de acontecimentos (Unicamp, amostra 7).

“Mas a história de vida desses professores é também significativa (...). Que tipo de crianças foram? Como brincavam como eram enquanto alunos de Educação Física no 1º. grau? Quando se decidiram pela carreira? Qual a reação dos pais em relação a esta escolha? (...) São questões também determinantes na forma como estes profissionais concebem sua prática docente, trabalhando com o corpo de seus alunos (...).” (USP, amostra 16, p.3)

As principais concepções de Educação podem ser assim resumidas:

1- Educação enquanto fenômeno social. Fazendo parte da sociedade, a Educação é reflexo dos problemas sociais. Fenômeno que se circunscreve numa dada situação e contexto histórico determinado, tendo como função libertar o homem, desenvolver a sua consciência crítica.

“(...) a verdadeira função da educação está na libertação do homem, na transformação da sociedade e na compreensão da visão dialética da história e não de um mundo pronto e acabado.

Nesta perspectiva, para que a educação possa desempenhar o seu verdadeiro papel na sociedade, sente-se a necessidade de que haja esperança de que podemos mudar a situação atual, que o homem é capaz de contribuir e mudar as circunstâncias da realidade, o que mantém viva esta esperança.” (UFSM, amostra 3, p.22)

“(...) a educação é também conscientização, processo de descobrimento de consciências de classe e de contínua interpretação dialética do significado das experiências e dos fatos.” (UFSM, amostra 3, p.22)

“O desenvolvimento da *consciência crítica*, como um dos objetivos principais da educação para a saúde, possibilita ajudar a população a examinar criticamente sua vida, as circunstâncias e o ambiente em que vive (...). Com isso, as pessoas se sentem

mais confiantes e felizes e, por conseguinte, se tornam mais suscetíveis ao engajamento enquanto comunidade podendo, assim, pressionar as autoridades competentes a adotar políticas de saúde pública comprometidas com a população.” (UFRJ, amostra 7, p.31-32)

“Afirmar que a educação se processa no interior de uma sociedade e mantém com ela uma relação dialética, implica em ressaltar que ela não é independente, neutra ou autônoma (...).” (UFSM, amostra 4, p.27)

“(...) a educação possui funções contraditórias. Além da reprodução da cultura dominante ela, também, pode ser força de transformação das relações sociais (...).” (UFSM, amostra 4, p.31)

“Então, a formação que devemos buscar é a que favoreça a cada indivíduo adaptar-se continuamente às forças criadoras livres em sociedade, cultivando sua auto-realização e participação consciente.” (USP, amostra 15, p.33)

“(...) a ação pedagógica escolar é um projeto histórico e socialmente determinado. Em vista disto, buscou-se conhecer, primeiramente, como se dão as relações entre a Escola e os detentores do poder político nas sociedades modernas. Verificou-se a existência de dois projetos pedagógicos opostos, um buscando fazer da Escola instrumento de manutenção da estrutura social vigente e outro que visa a sua transformação.” (UFSM, amostra 7, p.7)

2- Conjunto de experiência e vivências que possibilitem a livre expressão, o ser livre, a riqueza de vivências e significados, o prazer, a busca do sentido da vida, da realização do homem, do auto-conhecimento. Processo que deve permitir ao homem situar-se no mundo, compreendendo-se para compreendê-lo e assim poder transformá-lo.

“Um conceito fundamental de educação é dado por PETERS (1979), encarando-a como iniciação. Determina-se processos intencionais, transmitindo o que é valioso, de uma forma que todos compreendam e despertando no educando o desejo de realizar o que foi determinado valioso, com uma forma de aprender moralmente sem objeções (...). “A tarefa do educador não é, simplesmente, a de construir sobre desejos já existentes, mas o que vale a pena desejar, de tal modo que isto crie novos desejos e estimule novos interesses.(...)” (USP, amostra 20, p.3-4)

“Todos estes aspectos aqui levantados e que têm como ponto fundamental a busca do auto-conhecimento, através da consciência corporal, devem ser contemplados nos programas de Educação Física, principalmente na Educação Física Escolar (...).” (Unicamp, amostra 5, p.79-80)

3- Complexo de relações e interações aluno-aluno, aluno-professor, professor-aluno, relação dialógica. O processo educacional deve ter o aluno como centro, visto que assim é possível alcançar mudanças mais efetivas do comportamento em que o aprendizado de conteúdos conduz à auto-realização e à auto-confiança.

“Para observar e interpretar o que acontece, na sala de aula, ou nos outros espaços da organização escolar é necessário considerar a relação entre as crianças.”
(UFSM, amostra 17, p.7)

4- Processo que faz parte da socialização geral do indivíduo visando sua autonomia, o domínio de comportamentos e a criação de hábitos que possam ser transferidos para outras situações, que possibilitem o desenvolvimento de interações conscientes e aceitáveis socialmente. Nessa direção, o ensino deve viabilizar a co-decisão, co-participação e a problematização de situações.

“Quando se entende educação como sendo “uma parte de socialização geral, isto é, aquele setor de interações conscientes e socialmente regulamentadas, nas quais o jovem, no seu processo de desenvolvimento, é qualificado a aprender produtos culturais de uma sociedade e prosseguir no seu desenvolvimento, e nesse processo de qualificação tornar-se uma pessoa independente e responsável (...).”, vê-se que a atual situação efetiva do sistema de ensino está longe de atingir tal finalidade educacional. (UFSM amostra 1, p.1)

“Ultrapassar uma prática atrelada com suas atividades enquanto um fim em si mesma, e vê-la, e desenvolvê-la proporcionando que seus integrantes possam refleti-la e criar condições de transportá-la para todo o contexto social em que vivem é condição essencial para a formação de uma consciência crítica e para a autonomia de ações futuras.” (UFSM, amostra 1, p70)

“(...) a freqüente exclusão do aluno na participação do planejamento e em quase todo processo de tomada de decisões da disciplina constituem a base problemática que desrespeita o universitário enquanto ser humano imbuído de experiências, interesses e expectativas.” (UFSM, amostra 3, p.6)

“Facilitar e estimular idéias deveria ser próprio de qualquer proposta de ensino (...).” (USP, amostra 3, p.138)

As noções de Educação Física / Esportes, Corpo, Movimento e Lazer encontram nexos muito próximos, não sendo, portanto, possível discuti-las separadamente. Em geral, são expostas concepções que procuram negar o caráter biologicista da Educação Física e mecânico do corpo e do movimento.

“Atualmente, existe aceitação em torno do movimento humano como sendo o objeto de estudo da Educação Física. Nesta compreensão do movimento humano, a Educação Física estuda o homem como um todo, que não age separadamente, no sentido de buscar a compreensão e vivência do próprio corpo e não se restringe apenas à visão mecânica do movimento humano (...).” (UFISM, amostra 3, p.7)

É comum o entendimento da Educação Física como forma de Educação em que existe a possibilidade de interações sociais específicas. Acredita-se que através dela é possível humanizar o homem e a sociedade e, ainda, modificar a realidade através da reflexão crítica sobre as regras que a constituem.

“Em nosso entender, a educação física é educação enquanto campo de interação social e experiência corporal, quando se compromete com o processo de humanização do homem e da sociedade.” (UFISM, amostra 3, p.24)

(...) a educação física, como campo de interação social, proporciona ao indivíduo a oportunidade de atuar criticamente na realidade, capaz de alterar a sua história, através de reflexões sobre os regulamentos e regras constitutivas que agem diretamente na formação da consciência crítica.” (UFISM amostra 3, p.24-25)

“(...) a visão de educação física enquanto experiência corporal implica uma concepção de corpo integrado e em determinar caminhos que visem à unidade do ser humano para auxiliar no processo de humanização.” (UFISM, amostra 3, p.25)

“Aceita-se como base filosófica, que a educação física significa educação pelas atividades físicas, passando a ser, quase sempre, um processo pelo qual se ajuda o desenvolvimento e reforma do homem.” (USP, amostra 20, p.9)

“Como processo educacional a Educação Física precisa focalizar o fazer corporal enquanto agir sentido e pensado dialeticamente. Vista como uma das áreas que lidam com a educação do fazer humano, a Educação Física realça os contornos da atividade, da técnica e da arte. A educação humana, com base nesses componentes, abrange, portanto, o sentir e o conhecer sobre o próprio corpo e sobre as ações comunicativas das quais participa no jogo e ‘jogo’.” (Unicamp, amostra 8, p.57)

Também é constante entre os autores desse grupo a referência à Educação Física enquanto área de conhecimento em crise.

“Hoje, (...) a Educação Física encontra-se literalmente em crise, buscando seus parâmetros, refletindo sobre suas áreas de estudo e de atuação” (Unicamp, amostra 5, p.22)

“Estar em crise implica em repensar o velho e propor novos caminhos; parar, respirar, mudar a rota, os valores, procurando superar aquilo que não dá mais certo e, com uma postura otimista, buscar outras alternativas” (Unicamp, amostra 5, p.22-23)

“Outro aspecto a ser focado é o momento de crise de identificação que sofre, nestes últimos anos, a Educação Física (...). A questão da identidade é problemática na medida em que determina posturas diferenciadas de encarar a Educação Física. (...)” (UFSM, amostra 4, p.124)

Encontra-se, também, a noção de que a Educação Física deve estar voltada para os interesses dos alunos, ir ao encontro dos seus anseios, proporcionar prazer, gosto pelo próprio corpo e possibilitar a integração homem-natureza, homem-sociedade, etc.

“(...) Deve dar condições ao aluno de identificar em seu corpo o registro de suas emoções, para que possa lidar com elas, percebendo-as, compreendendo-as, aceitando-as ou não ou ainda tentando modificá-las dentro de suas possibilidades.” (Unicamp, amostra 5, p.18)

“A Educação Física deve, enfim, contribuir com sua parcela para integrar o integrar o homem com a natureza e com a sociedade onde ele vive, na busca de uma vida mais harmoniosa, criativa e libertadora (...).” (Unicamp, amostra 5, p.18)

Outro conceito presente expressa o entendimento da Educação Física enquanto área do conhecimento ou atividade que visa o desenvolvimento dos três domínios do comportamento humano, ou como atividade que deve propiciar ao indivíduo uma boa base formativa.

“Dança e Educação Física podem estar compromissadas com o rendimento, mas, para chegar a este estágio, necessita-se de uma boa base formativa (...).” (USP, amostra 3, p.46)

“A educação física visa facilitar ao indivíduo uma formação corporal globalizada, através de exercícios físicos que estimulam a aquisição de um ótimo nível de coordenação com um menor gasto de energia.” (USP, amostra 3, p.47)

“VAIN (1983), na sua taxonomia dos objetivos da educação física sugere a educação como um processo intencional e sistemático com sentido, significação, ordem e progressão, com conduta nos três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor, contribuindo a educação física nos três campos, apesar da predominância no psicomotor.” (USP, amostra 20, p.9)

“Conclui-se que a educação física como componente curricular das escolas deve promover a estimulação da máxima realização das crianças através de experiências significativas, ajudando e sendo componente fundamental do seu crescimento físico e intelectual. (...) Seleciona-se na escola o que é valioso para as crianças, e uma vez postas em prática, estas experiências causam reações que serão orientadas por pessoas capazes a fim de se promover reformas, desenvolvimento e crescimento nos seres humanos.” (USP, amostra 20, p.14)

Em direções e perspectivas semelhantes aos conceitos de Educação e Educação Física, encontram-se as noções de **corpo e movimento**. Nota-se, todavia, nas pesquisas fenomenológico-hermenêuticas uma preocupação mais acentuada com o corpo do que nos demais grupos (empírico-analítico e crítico-dialético). Esse fato encontra explicação nas concepções de homem e realidade adotadas nas pesquisas fenomenológico-hermenêuticas, às

quais já me referi anteriormente. Uma vez que a maior parte dos autores assumem uma noção individualista de homem que age e interage com outros homens e, na medida em que se chama a atenção para a necessidade desse homem se conhecer, se amar, se aceitar e ter auto-confiança, não é de se estranhar que se dê relevância e destaque ao corpo, nem que se explicitem posições como as que se apresentam a seguir.

Ao criticar uma visão de corpo como complexo sistema de alavancas, o que revela uma visão atrelada aos princípios da biomecânica e é base de sustentação das pesquisas empírico-analíticas, alguns autores chamam a atenção para a necessidade de entender o homem como unidade corpo-mente e ressaltam a importância de “trabalhar” o corpo dentro de suas possibilidades. O corpo é tido como testemunho da existência humana e como possibilidade de auto-conhecimento.

“(...) Cada indivíduo é uno e deve trabalhar seu corpo no seu próprio ritmo e dentro de suas possibilidades.” (Unicamp, amostra 5, p.42)

“ (...) tendo como pressuposto a unidade corpo-mente, compreendo consciência corporal como o reconhecimento do corpo daquilo que nele se passa, não de uma forma ingênua, mas intencional e crítica. Para mim, ter consciência corporal, é reconhecer em determinada postura, como os ombros, voltados para frente fechando o peito, além da realidade anatômica presente, as emoções que ali escondem-se e os motivos de ter assumido esta postura (...).” (Unicamp, amostra 5, p.55-56)

“O corpo é nossa realidade material, o testemunho de nossa existência. Portanto, através dele, de sua concreticidade, é mais fácil a caminhada para um melhor conhecimento de nós mesmos.” (Unicamp, amostra 5, p.72)

“A existência realiza-se no corpo, é através dele que o homem instala-se no mundo, não apenas ocupando o espaço, mas sendo o próprio espaço.” (Unicamp, amostra 5, p.51)

“Pensar o corpo como construído culturalmente implica em considerar que a ênfase bilógica que a Educação Física recebeu é também uma construção social, que

atendeu a necessidades históricas e políticas particulares.” (USP, amostra 16, p.88)

O corpo é também expressão cultural ou o fruto da interação homem-natureza.

“O corpo, no sentido da totalidade, não separado da mente, que é o locus da incorporação do social, é de singular importância na constituição da subjetividade.” (UFSM, amostra 17, p.47)

“(…) Como sujeito, o corpo humano é corpo cultural, corpo político, histórico, antropológico, que tem, ainda, funções de rendimento e de aprendizagem. Como indivíduo e sujeito o corpo humano é corpo lúdico.” (Unicamp, amostra 8, p. 54)

“(…) O corpo é fruto da interação natureza/cultura (…).” (USP, amostra 16, p.22)

“A meu ver o corpo humano expressa-se a partir de sua vida, de suas ações motoras, de sua locomoção, de seus sentimentos, e da sua razão, interagindo com outros corpos e o mundo. A corporeidade concretiza, assim, as existências individual e cultural. A sua linguagem age como mediadora nas comunicações que estabelecem nessas interações. (Unicamp, amostra 8, p.53)

O corpo é expressão simbólica e única, individualizada, da verdadeira concretização do ser humano.

“Nesta linha de pensamento desenvolvida por Geertz, de que ser homem não é ser qualquer homem, mas uma espécie particular de homem, é possível discutir o corpo como uma construção cultural, já que cada sociedade se expressa diferentemente através de corpos diferentes. Todo homem, mesmo inconsciente desse processo, é portador de especificidades culturais no seu corpo. Tornar-se humano é tornar-se individual, individualidade esta que se concretiza no e através do corpo (…).” (USP, amostra 16, p.18)

“No corpo estão inscritas todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca (…).” (USP, amostra 16, p.20)

As principais concepções de **movimento** destacam a necessidade de entendê-lo não apenas como fenômeno fisiológico e biomecânico, mas como intencionalidade, como expressão humana, como forma do homem relacionar-se com o mundo ou como fonte de prazer e liberdade.

“O movimento não pode ser visto somente dentro da concepção de comportamento motor. O movimento é humano e o Homem é fundamentalmente um ser social (...).” (UFSM, amostra 1, p.65)

“ Para mim, Motricidade Humana é sinônimo de liberdade, pois , através dela eu desloco-me, eu mudo minha posição, eu alcanço coisas, eu abro caminhos. A possibilidade de movimentar-me, torna-me independente, dá-me asas para alcançar meus objetivos e dá-me a segurança de poder iniciar um movimento, assim que quiser ou precisar.” (Unicamp, amostra 5, p.46)

“(...) uma Educação Física Escolar voltada para a compreensão do movimento como processo exteriorizado das emoções e intenções, e preocupada em recuperar o seu sentimento lúdico, deve superar esta limitação à função comparativa/adaptativa. A criança na idade escolar, especialmente na faixa etária de sete a dez anos, necessita vivenciar experiências motoras e prazerosas (...).” (UFSM, amostra 7, p.81)

1.3. Abordagem crítico-dialética

A abordagem metodológica crítico-dialética corresponde ao menor grupo das dissertações analisadas: 12,16% das dissertações. 33,33% da amostra da Unicamp, 25,00% da UFRGS, 17,65% da UFSM e 6,25% da UFRJ. Não foram encontradas pesquisas com esta abordagem nos mestrados da USP e da UFMG.

A) Nível técnico

Em relação à **caracterização da pesquisa** predominaram neste grupo os estudos bibliográficos e de campo, seguidos dos estudos de caso e documentais.

As **técnicas** de pesquisas mais utilizados foram os levantamentos bibliográficos, inquirição, observação e o levantamento documental. Os **instrumentos** adotados para coleta de dados incluíram os roteiros de entrevistas abertas e semi-estruturadas, questionários, com questões abertas, fechadas e mistas e fichas para registro de dados bibliográficos e documentais.

A maior parte dos autores desse grupo denomina as **análises dos dados**, como análises qualitativas. Dentre estas, sobressaem-se as análises de conteúdo. Contudo, estão presentes, em alguns estudos, as análises estatísticas, especialmente as medidas de frequência e cálculos de porcentagens.

“Os fenômenos educacionais são melhor abordados através do método qualitativo, pois a solução não está em informarmos numericamente os fatos e sim em evidenciarmos as causas e as possíveis estratégias para a sua transformação. Porém, o aspecto quantitativo se torna em alguns casos, uma das etapas da pesquisa qualitativa, pois a partir dos dados obtidos parte-se para a análise qualitativa.” (UFSM, amostra 11, p.57)

Existem estudos em que os procedimentos de análise não estão claros. Os autores afirmam que a pesquisa foi feita a partir do referencial do Materialismo Histórico Dialético, mas não situam as categorias que serviram de referência e nem citam os procedimentos utilizados para a análise dos dados. Ocorrem casos, mais complicados, em que o autor se refere a categorias de “entrada, de saída, dificultadoras, principais e subordinadas”. Afirma que usou em alguns momentos a lógica formal e em outros a lógica dialética e, ainda, ressalta que conseguiu parar o movimento da realidade para analisá-la.

“Desse momento em diante, é que iniciamos a formação dos capítulos passando ao fechamento das categorias de saída que formam o corpo desta dissertação.”
(UFSM, amostra 10, p.49)

“Para aglutinar as categorias dificultadoras em principais e subordinadas, definimos como parâmetro a inserção da Educação Física numa perspectiva geral e específica (...).” (UFSM, amostra 10, p.49)

“Neste capítulo, inserimos a Educação Física no mundo contraditório, tendo como categoria principal: o processo de desenvolvimento das desigualdades sociais e o processo do trabalho separado em produtivo e improdutivo, na ilusória separação do movimento corporal humano. Na parte que explicamos as “relações e contradições”, “categorias encontradas”, encontram-se as categorias subordinadas a estas.”
(UFSM, amostra 10, p.49-50)

“No capítulo III, inserimos a Educação Física no mundo problemático da escola-conhecimento-pedagogia, encontramos categorias que estavam dificultando uma ação pedagógica para a formação-instrução de pessoas humanizadas e desenvolvidas em tudo, numa escola pública que não funciona (...).” (UFSM, amostra 10, p.50)

“Das relações, do processo, observando as contradições, procuramos eleger aquelas categorias que emergiram da realidade estudada. Não sendo tais construções a priori, foram construções processuais. Mas como era preciso estabilizar o que se pretendia conhecer, foi preciso nesse momento o uso da lógica formal, um momento de paralização. Nesta situação foi preciso parar o movimento senão nos escapava. No entanto, ao incluir a lógica formal, não estamos dizendo que a mesma define a lógica da pesquisa, ou a sua metodologia. Não, ela é apenas incluída num dado momento. O momento da estabilização das unidades dos contrários, das relações entre as categorias dificultadoras da referida ação prática. Essas unidades definiram novos estudos, depois que foram retiradas da realidade estudada e então estabilizadas.

Voltamos então para a lógica dialética, estudando-se em um novo patamar, só que ainda com o mesmo pensamento relacional e contraditório, ainda apreendendo contradições, já procurando, nesse momento, negá-las e superá-las.” (UFSM, amostra 10, p.37)

B) Nível Teórico

Os aspectos teóricos das pesquisas desse grupo (temáticas, autores privilegiados, críticas realizadas e propostas apresentadas) demonstram que as **temáticas** mais abordadas estão relacionadas à Educação Física Escolar. Outros estudos tiveram suas temáticas voltadas para as concepções dominantes sobre o corpo feminino, a história e as tendências da Educação Física no Brasil e para críticas ao discurso da relação entre saúde e atividade física e ao esporte de alto rendimento como modelo de atividade física para crianças.

A grande maioria dos **autores mais citados** nas pesquisas de abordagem crítico-dialética são autores nacionais, alguns deles da área de Educação Física e Esportes, outros de áreas afins e apenas dois clássicos do materialismo histórico-dialético: Ghiraldelli Júnior, P. (48 vezes); Bracht, V. (40 vezes); Castellani Filho, L. (40 vezes); Marx, K. (35 vezes); Betti, M. (28 vezes); Chauí, M. (25 vezes); Soares, C.L. (25 vezes); Marinho, I.P. (24 vezes); Guatarri, D. (23 vezes); Medina, J.P.S. (22 vezes); Prado Júnior, C. (22 vezes); Gramsci, A. (20 vezes); Triviños, A.N. (19 vezes); Marcellino, N.C. (18 vezes); Saviani, D. (18 vezes).

Algumas **críticas** elaboradas nas pesquisas de abordagem metodológica crítico-dialética referem-se às “(...) formas de como o poder se materializa nos corpos femininos, padronizando-os esteticamente e culturalmente, com vistas a manter sob controle, não somente a reprodução da espécie, como também todo um ideal de mulher (...)” (UFSM, amostra 8, p.177). Encontram-se também referências à educação tecnicista, às práticas adestradoras, à inadequação entre proposta

e prática pedagógica, à postura alienante e visão de mundo a-crítica dos professores de Educação Física, à má ou frágil formação dos professores da área, à fragmentação do conhecimento e do homem proporcionada pela Educação Física ao se pautar em fundamentos biológicos para educar o homem forte e ágil. (UFSM, amostra 10 e 11).

Desenvolve-se, ainda, críticas a determinados métodos, em especial ao Método Francês, de matriz biologicista, onde o movimento humano é entendido a partir de seu caráter anátomo-mecânico e os homens e mulheres percebidos unicamente em sua dimensão biológica, adquirindo relevância seus aspectos fisiológicos. Critica-se, também, a transposição, em nível de atividades físicas, do trabalho realizado na caserna para a escola. (UFRGS, amostra 2, *passim*).

Outros estudos questionam o processo de avaliação desenvolvido nas escolas, a pouca repercussão da produção do conhecimento nas atividades realizadas no interior das escolas e a falta de inter-relação entre teoria e legislação (Unicamp, amostra 6).

Além disso, critica-se a cultura de consumo que “advoga a concepção “auto-preservacionista” do corpo, as mudanças tecnológicas, a indústria cultural, a política de mercado neoliberal e a ênfase dada à manutenção do corpo e à aparência na cultura de consumo (Unicamp, amostra 9, *passim*).

Igualmente, questiona-se o predomínio do esporte de alto rendimento sobre o esporte enquanto atividade de lazer, bem como a especialização esportiva precoce. (Unicamp, amostra 10, p.95-106).

Poucos estudos formulam **propostas** específicas. Apenas alguns apontam para a necessidade de superação do(s) problema(s) identificado(s) e, outros, mostram cautela em propor ações em que os dados concretos da realidade não sejam observados (ex.: Unicamp,

amostra 10, p.95-106). Contudo, este não é um procedimento comum entre os pesquisadores desse grupo.

Há outros que formulam propostas que não se coadunam com o quadro teórico, anunciado como referência. Apresentam propostas desligadas das condições reais e concretas. Com base na idéia de que o simples conhecimento da realidade, pela via da investigação científica, pode mudar a realidade. Do mesmo modo, demonstram um entendimento ingênuo de que a vontade de mudança implica na própria mudança da realidade. Parecem, portanto, desconsiderar uma importante categoria do materialismo histórico-dialético: a possibilidade e a realidade. Manifestam-se dessa maneira, nos textos de algumas dissertações, posições idealistas em propostas que se autodenominaram materialistas histórico-dialéticas. Neste sentido sugere-se “mudar a finalidade educativa, ou melhor ter uma finalidade educativa (...)” (UFSM, amostra 10, p.235)

“ procurar adequar esta finalidade educativa para a hominização, ou seja, a educação não é para assegurar o lado animal puramente do ser humano, mas ao contrário, tornar as pessoas humanas;” (UFSM, amostra 10, p.235)

“ uma nova prática para o ser humano do século XX e que está virando um próximo século XXI, não seria o tratamento do ser humano como “coisas”, seria como “humano”, mas não também com uma concepção, nem a priori nem a posteriori, seria a concepção da pessoa que está ali, concreta. (...)”(UFSM, amostra 10, p.237)

Ainda em relação à apresentação de propostas o mesmo pesquisador do exemplo acima questiona e em seguida responde: “e o esporte como é que fica?” (UFSM, amostra 10, p.237)

“Ao esporte continua esporte, no entanto, a competição pode ser trabalhada diferente na escola, não vendo o outro como inimigo, mas aberto para todos que

quiserem compartilhar, procurando unir as pessoas e não afastando-as.”(UFSM, amostra 10, p.237)

“Na prática, é acabar com o confronto entre as pessoas, em vez de ver o outro como um inimigo, vê-lo como um companheiro que pode contribuir com o outro. Todo mundo pode ensinar a todo mundo, o mais capacitado não será enganado, mas também não será vangloriado, poderá contribuir com os outros, e ao ensinar vai também aprendendo.” (UFSM, amostra 10, p.237)

“ a professora e o professor tem obrigação de conhecerem alguma coisa a mais que os alunos e alunas, no entanto, isso não conduz a negação de que os alunos e alunas podem também ensinar, é uma relação construtiva; nesta relação social entre seres humanos não haverá distância, sonegação de informação (é instrução também), haverá uma orientação amigável, partindo de um ponto, de algo já elaborado, mas que também pode ir se construindo em novos conhecimentos, novas elaborações, novos projetos, nova prática, na prática.” (UFSM, amostra 10, p. 239)

Outro autor recomenda que:

“1. Os cursos de graduação em Educação Física promovam debates sobre o fenômeno do movimento humano, tendo em vista despertar o interesse de alunos e professores para a questão fundamental do objeto de estudo.” (UFRJ, amostra 3, p.99)

“2. Os currículos dos cursos de graduação em Educação Física utilizem representações do movimento humano, enquanto seu objeto de estudo, visando melhor orientar a definição dos conteúdos essenciais para a formação do futuro profissional.” (UFRJ, amostra 3, p.99)

“3. As instituições de ensino superior ampliem os resultados técnicos e financeiros no sentido de criar melhores condições para a pesquisa, o ensino e a extensão na área de Educação Física, de modo que se possa produzir novos conhecimentos e experimentar práticas alternativas de transformação social.” (UFRJ, amostra 3, p.99-100)

“4. Pesquisas sejam realizadas buscando aprofundar as conclusões deste estudo, como também procurando estabelecer novas interrelações entre os diferentes níveis de análise do movimento humano.” (UFRJ, amostra 3, p.100)

C) Nível epistemológico

Os conceitos de **causalidade** nas pesquisas analisadas podem ser agrupados da seguinte forma:

As causas dos fenômenos são explicadas a partir da inter-relação existente entre estes (as partes) e o todo. Explicam-se também as causas pelos contextos que se articulam numa complexa trama de ligações.

A noção de causalidade está, também, relacionada ao princípio da contradição ou luta de contrários, que determina as condições para o surgimento dos fenômenos. Além disso, alguns autores procuram a explicação dos fenômenos na história, na forma como os fatos se sucederam e por que ocorreram de forma específica.

“O presente estudo, cuja intenção reside na tentativa de historicizar um conteúdo da Educação Física, orienta-se a partir destas premissas e de uma concepção de história que ‘não se contenta em apreender como se passaram as coisas, mas quer saber por que se passaram de tal maneira e não de outra qualquer’.” (UFRGS, amostra 2, p.3)

Implícita ou explicitamente os autores manifestam alguns critérios de **validação científica**. Os mais comuns, nas pesquisas desse grupo, estão fundamentados:

1) no próprio método dialético, na necessidade da abordagem histórica dos fenômenos investigados, busca do entendimento e captação da dinâmica de suas contradições;

“Nossa classificação e suas relações, não têm a pretensão de ser entendida como definitiva, tão pouco teve o intuito de desconsiderar a que lhe deu origem, simplesmente, o estudo foi rigoroso no que se propôs desenvolver e em concordância com a teoria da dialética, incorporou os conhecimentos anteriores para sua elaboração.” (Unicamp, amostra 4, p.5)

2) no referencial teórico que serviu de suporte ao autor e que lhe permitiu estabelecer as relações entre o objeto investigado e o todo;

“Investigar hoje a concepção de movimento humano que possuem os profissionais de Educação Física é uma questão relevante à medida que a concepção de mundo, envolvendo as particularidades de uma concepção de movimento humano, é fator determinante da ação social do homem enquanto indivíduo e profissional. Ao se identificar a tendência político-pedagógica que os profissionais de Educação Física manifestam (...) evidencia-se também a direção do desenvolvimento da Educação Física brasileira seja para reforçar os valores dominantes, seja para buscar novas perspectivas sociais e políticas. Portanto, considera-se que o estudo tem a sua relevância científica e social para o presente momento histórico brasileiro (...)” (UFRJ, amostra 3, p.10)

3) na análise qualitativa ou quantitativo-qualitativa dos dados, visando uma compreensão mais completa do fenômeno.

“Os fenômenos educacionais são melhor abordados através do método qualitativo, pois a solução não está em informarmos numericamente os fatos e sim em evidenciarmos as causas e as possíveis estratégias para a sua transformação. Porém, o aspecto quantitativo se torna em alguns casos, uma das etapas da pesquisa qualitativa, pois a partir dos dados obtidos, parte-se para a análise qualitativa.” (UFSM, amostra 11, p.57)

Existem, porém, situações em que estes critérios não estão claros apesar das tentativas de explicação do autor. Tornam-se confusos especialmente ao longo do processo de desenvolvimento da pesquisa. É o caso da amostra 10 da UFSM, à qual já fiz referência anteriormente. O autor explica que o critério de verdade é a prática social, mas também menciona o uso tanto da lógica formal quanto da dialética, argumentando que esta última inclui a primeira.

“No exercício deste estudo, em novas categorias, estas também obedeceram a mesma inclusão na lógica formal, só que estas novas categorias representam o novo, o que foi retirado do velho, por esgotamento e não por eliminação; um novo superado, um novo reconstruído. E, nessas novas categorias, vamos usar como critério de verdade

a prática social; as pessoas vão se beneficiar com essas novas categorias, a maioria, o máximo de pessoas possíveis? Essa é a verdade de uma nova teoria.” (UFSM, amostra 10, p.37-38)

“Destá maneira cumpre notar que há partes que estão sendo apresentadas usando a lógica formal, e outras, em que estamos usando a lógica dialética. Como nos alerta Álvaro Vieira Pinto (...) a lógica dialética, não exclue a lógica formal, mas a inclui.” (UFSM ,amostra 10, p.30)

Apesar de chamar a atenção para o critério da prática social, o autor estabelece uma dicotomia entre teoria e prática e afirma que não há teoria na prática dos professores.

“ Na verdade, nesse estudo chegamos ao entendimento de que não há teoria em nossa prática, os professores e professoras aprenderam só a “fazer” e não sabem porque fazem, a teoria que sabem é a do senso comum, qualquer pessoa sabe, ficando na superfície. (UFSM, amostra 10, p.230)

Outro exemplo em que os procedimentos de análise utilizados não se apresentam suficientemente claros é o caso da amostra 4 da Unicamp. Nela, o autor ressalta em vários momentos do texto sua opção pelo referencial teórico do materialismo dialético: “Da seleção e da análise dialética de 32 obras de 27 autores construímos um quadro teórico de classificação das tendências da Educação Física.” (p.66). Propõe, fundamentando-se em Kosik (1989), a fazer uma “(...) decomposição do todo para poder reproduzir as estruturas da realidade e do conhecimento.” (p.9) . Explica, ainda, que: “(...) sem decomposição não há conhecimento, e nesse processo, existe a separação do que é fenômeno e do que é essência (realidade concreta e pseudo-concreticidade), sendo que na retomada das partes ao todo se configura a construção do conhecimento concreto e real.” (p.9). Entretanto, o que faz é uma descrição sucinta de alguns conteúdos das obras analisadas, de forma descontextualizada não estabelecendo os nexos entre o específico e o geral, o todo e as partes e desconsiderando contradições. Ao construir um quadro

teórico de classificação das tendências da Educação Física, o autor não explicita nem discute quais os determinantes sócio-econômico-políticos que influenciaram as concepções dos autores e a formulação de outras tendências na Educação Física. (p.66-82)

A **Ciência**, por sua vez, é entendida como atividade que busca, de forma sistematizada, a construção do conhecimento e que tem como norte, ações ou práticas sociais que visem à superação ou transformação do que está estabelecido na realidade. Seria o processo que parte do empírico, dos dados obtidos no concreto real e que são submetidos às referências teóricas acumuladas pelo autor, ou, ainda, a atividade que através da pesquisa busca a libertação do homem oprimido.

“O ato de pesquisar é a reunião do pensamento com a ação, com o objetivo de elaborar elementos para a transformação da realidade problemática. Pesquisar é confrontar a fundamentação teórica acumulada pelo pesquisador e os dados coletados sobre o objeto de estudo da realidade concreta (...).” (UFSM, amostra 11, p.55)

“A pesquisa educacional qualitativa assume a importante tarefa de contribuir para a libertação do ser humano oprimido e marginalizado (...).” (UFSM, amostra 11, p.56)

“(...) optamos por seguir as orientações do método qualitativo, segundo enfoque crítico-participativo com visão histórico-dialético (...).” (UFSM, amostra 11, p. 59)

Outras noções de Ciência presentes nas pesquisas a identificam como atividade que procura compreender e interpretar os fenômenos visualizando-os em suas inter-conexões com o todo, ou com o contexto sócio-econômico-político; como **“(...) uma forma de consciência social na qual se estrutura um sistema de conhecimentos sobre a natureza, a sociedade e o pensamento”** (UFRJ, amostra 3, p.11) ou, ainda, como processo que visa a compreensão da essência, o

desvelamento das contradições fenomênicas, ou a desmistificação para superar aquilo que controla ou reprime socialmente.

“ (...) considero fundamental destacar que a compreensão desta temática em estudo só pôde se dar de maneira plena ao levar em consideração a relação lazer-escola-processo educativo, dentro de uma perspectiva histórica e social (...).” (Unicamp, amostra 10, p.5)

“Faz-se necessário, portanto, desmistificar certos modelos de corpo propostos ideologicamente na sociedade de classes e que se sedimentam também na Educação Física; superar a visão de corpo objeto, entre tantos outros, (...) tentando ver até que ponto eles impossibilitam o desvelamento do real em termos de superação do controle e da repressão exercidos sobre o corpo.” (UFSM, amostra 8, p.25-26)

“(...) Os resultados deste estudo de caso, sem a pretensão de serem generalizados, serão considerados evidências, cujos significados poderão ser encontrados na Educação Física em diferentes escolas públicas. A intenção portanto, não é generalizar e sim revelar a realidade e efetuar uma análise crítica desta realidade.” (UFSM, amostra 11, p.60)

Quanto aos aspectos gnosiológicos investigados, que dizem respeito ao modo como se estabelece a relação sujeito-objeto, verifica-se que há um esforço geral por parte dos autores em demonstrar que tal relação é construída no processo de investigação, através dos elementos colhidos na realidade concreta a partir das observações realizadas, das análises do discurso ou do conteúdo dos documentos e fontes bibliográficas. Apesar de certos problemas, identificados em alguns estudos, aos quais já fiz referência, existe nos textos analisados, em maior ou menor grau, a tentativa de se estabelecer nexos entre o objeto investigado e o contexto no qual está inserido este objeto.

Merece destaque, nesse item, o discurso de alguns pesquisadores que clama pela necessidade de uma leitura mais abrangente da realidade; que critica a postura fragmentada baseada em referenciais que têm como suporte o positivismo; que ressalta a importância de se

visualizar determinados aspectos no objeto investigado de modo mais complexo, mas que deixa a desejar justamente porque fica na generalização e não consegue explicitar os vínculos entre o particular e o geral. Estes autores discursam sobre o todo, mas não atingem um conhecimento mais aprofundado da parte (o objeto de estudo); criticam as análises puramente quantitativas, mas elaboram frágeis análises qualitativas, principalmente se for levado em consideração o próprio referencial teórico usado: o materialismo histórico e dialético, visto que este nega a dicotomia que alguns pesquisadores estabelecem entre quantidade e qualidade.

A análise dos pressupostos **ontológicos** exprime noções de Realidade, História, Educação, Educação Física/ Esportes, Corpo e Movimento as quais, ora implícita ora explicitamente, permitem identificar elementos da visão de mundo dos pesquisadores.

A principal concepção de **realidade** presente nos textos está relacionada à idéia de totalidade concreta, ao contexto, complexo e repleto de contradições. Ao se referirem à realidade, a maior parte dos autores faz menção à sociedade, estratificada em classes sociais nas quais as desigualdades se manifestam historicamente e, por isso mesmo, de forma dinâmica (UFRGS, amostra 2; UFSM, amostra 8; Unicamp, amostras 6, 9 e 10)

O conceito de realidade também surge como algo obscuro, confuso e que, portanto, precisa ser desvelado.

“Revelar e discutir a realidade é a parte da pesquisa onde será descrita e analisada a realidade da Escola de 1^o grau Senador Leite Neto, constituindo-se no processo final do estudo de caso, onde se concretizou o objetivo de confrontar esta realidade objetiva com a fundamentação teórica, através da análise crítica (...).” (UFSM, amostra 11, p.6)

“(...) o professor e a professora são tão pressionados por essa realidade opressora que não possuem explicações mais consistentes e aí caem na escola nova, pensam que a única opção para dar alguma contribuição na vida destas crianças e jovens das

escolas públicas é o amor, o carinho e a compreensão.” (UFSM, amostra 10, p.231)

As principais concepções de **história** podem ser resumidas como: movimento ou dinâmica social, determinação de base econômica que influencia na superestrutura ideológica, política e social, geradora da luta de classes e possuidora de diversos tipos de contradições.

As concepções de **homem** estão, em certa medida, articuladas, com os conceitos de história e realidade. Desse modo, o homem é predominantemente entendido como sujeito histórico-social, influenciado pelas determinações históricas, porém com poder de transformar os rumos da realidade. Com menor frequência, o homem é visto como indivíduo social, que sofre as influências do meio, que transforma a natureza e que se relaciona com outros homens. Das afirmações abaixo depreendem-se algumas dessas visões de história e de homem.

“Considerar que o esporte não pode ser mudado exprime, a meu ver, uma visão estática de sociedade, que não entende o ser humano como agente histórico e social que como tal pode, a partir de sua ação, mudar a realidade. Deste modo, prefiro abordar este conteúdo cultural dialeticamente, ou seja, ele não é apenas produto de um sistema econômico e social, mas também pode atuar no sentido de modificar este mesmo sistema, pois ele não é desenvolvido de maneira abstrata, mas por seres humanos historicamente situados(...)” (Unicamp, amostra 10, p.102)

“Os educadores exercem um papel fundamental nessa mudança, pois são eles que, junto com a comunidade, devem realizar a nova educação. Não é suficiente conhecer novas teorias, é preciso, além disso, estar consciente de seu papel social e se comprometer com sua prática pedagógica. Não é suficiente comprometer-se sozinho, é necessário comprometer-se coletivamente (...)” (UFSM amostra 11, p.184)

“Concluindo, na medida em que o mito compõe o nosso cotidiano, sinalizando uma determinada compreensão da realidade - ‘sem necessidade de provas’-, ele assume a função de - ‘modelar’ o indivíduo e não de explicar os fatos. (Unicamp, amostra 9, p.120)

As concepções de Educação, Educação Física/ Esportes, Corpo e Movimento

apresentam características comuns e fundamentos semelhantes aos expostos nas principais concepções de homem, história e realidade.

Na maior parte dos estudos, os conceitos de Educação Física se aproximam das concepções de Educação dos autores. De modo geral a Educação Física é entendida como parte do processo educacional geral, como forma de educação, ou, ainda, como área que se inter-relaciona com outras áreas.

“O segundo caminho encontrado para melhor adentrar a investigação proposta esteve voltado para referenciais advindos de áreas externas à Educação Física e que, uma vez a ela interrelacionados pudessem se constituir como subsídios fundamentais na discussão das questões norteadoras da pesquisa. Situam-se aqui algumas obras oriundas da área da educação, da história, da filosofia e da sociologia.” (UFRGS, amostra 2, p.12-13)

“Tomando-se a realidade educacional como um dos campos de aplicação dos conhecimentos produzidos pela ciência do movimento humano, observa-se a íntima relação entre o movimento biomecânico e o movimento cognitivo quando se pretende trabalhar com uma metodologia crítica e participativa.” (UFRJ, amostra 3, p. 41)

Tanto a Educação quanto a Educação Física são vistas por alguns pesquisadores como processo que deve levar educandos e educadores a se conscientizarem do papel do ato educativo enquanto possibilidade histórica de mudança da realidade. Partindo do entendimento de que a Educação e a Educação Física são dependentes do processo de produção, os autores entendem que ambas têm sido instrumentos de poder da classe dominante.

“Se torna, portanto, indispensável transformar o ato educativo num processo de elevação da consciência para o seu papel histórico na luta pela transformação da sociedade (...). Deste modo, a renovação da prática pedagógica na Educação Física não se restringe a mudanças nas técnicas de ensino, programas, conteúdos, mas exige uma nova visão do método de trabalho na escola, em função do papel político a ser desempenhado pelo educador. A prática pedagógica tem como um dos seus pressupostos partir da experiência vivida pelo educando e, deste modo, só pode ser

construída pelos sujeitos que dela participam diretamente.” (UFSM, amostra 11, p.184)

“Acreditamos, que a Educação Física poderá vir a contribuir, para a libertação corporal do ser humano, (...) sob muitos aspectos principalmente por ter ela o privilégio de trabalhar mais diretamente, com o corpo em movimento. Dentro de uma proposta pedagógica-crítica, que abarcasse uma fundamentação teórico-prática, do movimento corporal humano, acreditamos, que a Educação Física Escolar poderia adquirir um valor significativo, na luta contra a discriminação e a exploração corporal (...).” (UFSM, amostra 8, p.178-179)

“A atividade física hoje está relacionada aos grandes problemas que condicionam o futuro da nossa sociedade, tais como a educação, o ócio, a saúde, a urbanização, a organização do trabalho, entre outras (...). Repensá-la, então, torna-se uma exigência quando se busca transformar a sociedade.” (Unicamp, amostra 9, p.41.)

Educação e Educação Física também são percebidas como produtos sociais, sendo, portanto, determinadas pelos valores e interesses dominantes em momentos históricos específicos.

“(...) sustento que a Educação Física brasileira apresenta nexos profundos com o desenvolvimento histórico do país, através da existência de uma relação onde as transformações políticas e econômicas, as modificações sócio-culturais que demarcam as diferentes estruturas e conjunturas do país adentram a especificidade da Educação Física, influenciando-a de forma marcante.” (UFRGS, amostra 2, p.6)

“A escola, instituição mediadora entre prática pedagógica e sociedade vigente, é a realidade objetiva onde acontece a prática pedagógica e que sofre influência das determinações sociais, mas que também determina, uma vez que é um espaço onde é possível veicular outras compreensões de sociedade.” (UFSM, amostra 11, p.4)

“A Educação Física, como qualquer outra área do conhecimento, está inserida neste contexto social e sofre de maneira contundente os efeitos relativos do subdesenvolvimento característico do país.” (Unicamp, amostra 4, p. 2)

Vários autores desse grupo destacam que a Educação Física é uma área em crise. As citações abaixo fazem referência à crise de identidade, crise de legitimação e de natureza epistemológica.⁷

“Confiamos, que esta discussão contribua no processo de reflexão, sobre a crise de legitimação, em que a Educação Física ainda se encontra mergulhada (...).”
(UFSM, amostra 8, p.5)

“Qual será então a natureza da crise de identidade que a Educação Física atravessa no momento? Enquanto prática social, a Educação Física é um fenômeno que reflete as contradições de seu objeto de estudo que é também o seu instrumento de ação social: o movimento humano. Portanto, pode-se afirmar que a essência dessa crise de identidade é antes de tudo de natureza epistemológica (...).” (UFRJ, amostra 3, p.4)

Na mesma perspectiva dos conceitos de Educação e Educação Física, são formuladas nas pesquisas desse grupo concepções de **Corpo e Movimento**.

A idéia mais comum contida nas dissertações é a de que o **corpo** é expressão dos condicionantes contextuais e que a sociedade determina os padrões de estética corporal de acordo com os interesses hegemônicos de cada época.

“O corpo representa, a depender da época e do espaço, valores vigentes na sociedade. Nesse sentido, as necessidades atribuídas ao corpo têm diferentes significados relacionados à sociedade, incorporando especificidades próprias, desejos reprimidos, outras vezes, incentivados, de acordo com o contexto no qual se insere.”
(Unicamp, amostra 9, p.17)

“(...) partimos do pressuposto fundamental, de que existem na sociedade, padrões específicos de corpo feminino. Tais padrões são perpetuados através de instâncias de caráter social, como os meios de comunicação de massa, a escola, a família, a ciência, os quais homogeneizam a concepção do estético, transformando o corpo da mulher

⁷ Este fato também foi observado nas pesquisas de abordagem fenomenológico-hermenêutica.

em mais uma mercadoria colocada à venda, na sociedade de consumo (...).” (UFSM, amostra 8, p.5)

“(...) A forma como são produzidos os modelos de corpo divulgados, vendidos como mercadoria e, principalmente utilizados, estão de acordo com o atendimento específico aos valores e necessidades colocados pelo capitalismo.” (UFSM, amostra 8, p.6)

Em relação ao Movimento, a maior parte dos estudos critica o paradigma biológico-mecanicista do movimento humano, enfatizando a relevância de uma concepção mais ampla que vislumbre o movimento enquanto expressão humana e, portanto, de sua dimensão não apenas fisiológica e mecânica mas também sócio-cultural.

Apesar de existirem diferenças no tratamento e no nível de aprofundamento de um ou outro aspecto abordado, todos os estudos de abordagem metodológica crítico-dialética, partilham a busca de um entendimento da Educação, Educação Física/Esportes, Corpo e Movimento humano numa perspectiva mais crítica que os estudos dos demais grupos. Destacam, por exemplo, de forma mais explícita, questões políticas referentes ao papel social do profissional da área de Educação Física/Esportes, questionam valores e conceitos imbricados na prática pedagógica, no discurso e na produção científica da área, tais como a relação entre atividade física e saúde e conceitos de estética corporal, dentre outros. E, principalmente, ressaltam a necessidade de historicizar os fenômenos investigados e percebê-los nas suas conexões com a totalidade social.

A partir da exposição das abordagens existentes nas dissertações estudadas e das principais características dessa produção, procurei expor os principais elementos do processo de análise proposto.

Na última parte desta pesquisa exponho, em forma de síntese, os elementos mais comuns dessa análise, articulando-os entre si e, principalmente, procuro explicá-los na perspectiva da totalidade, ou do concreto-histórico. Esse processo de síntese visa possibilitar a compreensão da formação e desenvolvimento das características e tendências da produção científica dos mestrados em Educação Física/Espportes no Brasil, em condições históricas específicas.

CAPÍTULO IV

1. Sínteses e considerações finais

Análise e síntese, concreto e abstrato, lógico e histórico encontram-se mutuamente implicados. Existe entre essas categorias uma interdependência, compenetração e conexão interna. O processo de síntese desenvolvido neste momento do estudo, situa-se como uma retomada ao concreto ou uma volta ao todo, não apenas percebido no contexto real, mas interpretado no contexto teórico.

Nesta investigação, a opção de expor os dados referentes à análise, num capítulo específico, e a apresentação em outro capítulo, dos elementos da síntese, tem apenas caráter metodológico de exposição didática dos resultados do processo de investigação realizada.

No capítulo anterior foi exposto o processo de análise das dissertações a partir de algumas categorias lógico-abstratas. Neste capítulo apresento os elementos recorrentes dessa análise e estabeleço algumas generalizações a partir dos condicionantes histórico-sociais.

Essa forma de exposição não significa, todavia, que no processo de análise não tenham ocorrido sínteses preliminares. Tampouco implica que no momento de síntese não sejam desenvolvidas análises.

O capítulo, portanto, está organizado em duas partes. Na primeira, são apresentados os elementos comuns, identificados na leitura e análise das dissertações, confrontando as abordagens utilizadas pelos autores. Na segunda parte, procuro

recuperar as principais informações relacionadas às condições históricas que explicam e determinam a construção das principais tendências das pesquisas desenvolvidas nos mestrados em Educação Física/ Esportes no Brasil.

1.1. Abordagens empírico-analíticas, fenomenológico-hermenêuticas e crítico-dialéticas:

síntese dos resultados

1.1.1. Nível metodológico

Os estudos empírico-analíticos correspondem a 66,22% do total das 74 dissertações analisadas. Essa abordagem foi predominante em todos os seis cursos investigados. As pesquisas fenomenológico-hermenêuticas representam apenas 21,62% da amostra. Índices ainda mais baixos são encontrados em relação à abordagem crítico-dialética, 12,16% das dissertações analisadas. O **quadro 17**, permite visualizar como esses resultados se distribuem em cada instituição.

INSTITUIÇÃO	DEFESAS 88-94	AMOSTRA	EMP.- ANALÍT.		FENOM.- HERM		CRÍT.- DIALET.	
USP	79	21	16	76,20%	5	23,81%	—	—
UFSP	68	17	9	52,94%	5	29,41%	3	17,65%
UFRJ	64	16	14	87,50%	1	6,25%	1	6,25%
Unicamp	45	12	5	41,66%	3	25,00%	4	33,33%
UFRGS	13	4	2	50,00%	1	25,00%	1	25,00%
UFMG	11	4	3	75,00%	1	25,00%	—	—
TOTAL	280	74	49	66,22%	16	21,62%	9	12,16%

Quadro 17: Número de dissertações defendidas (1988-1994) e distribuição das abordagens utilizadas nas pesquisas, por instituição.

Esses dados numéricos, se por um lado demonstram que a ênfase da produção científica brasileira desenvolvida nos cursos de mestrado ainda se concentra na

abordagem empírico-analítica, por outro, explicitam que novas perspectivas metodológicas foram desenvolvidas durante o período analisado.

Vistas separadamente, e em números absolutos as pesquisas fenomenológico-hermenêuticas e crítico-dialéticas, parecem insignificantes. Entretanto, é preciso considerar que somadas elas representam 33,78%. Em outros termos, um pouco mais de um terço da produção científica dos mestrados adotam abordagem diferente da empírico-analítica, hegemônica nesse setor.

1.1.2. Nível técnico

O conjunto de informações referentes ao nível técnico das dissertações analisadas mostra que:

A) Tipo de pesquisa

Na abordagem metodológica empírico-analítica há a predominância de estudos experimentais ou quase-experimentais e de estudos descritivos (levantamento de opiniões, caracterização de grupos, descrição de situações observadas). Já na fenomenológica-hermenêutica predominam as pesquisas bibliográficas, os estudos de campo de caráter descritivo, a pesquisa participante, o estudo de caso e a história de vida. Existe nesse grupo uma tendência em definir o estudo apenas como pesquisa qualitativa. As pesquisas crítico-dialética também priorizam os estudos bibliográficos e de campo, seguidos dos estudos de caso e documentais.

B) Técnicas de coleta de dados

A inquirição através da utilização de questionários e entrevistas com questões fechadas, a observação sistemática, a testagem com utilização de testes padronizados, e

as medições antropométricas, foram as técnicas de coleta de dados priorizadas nas pesquisas empírico-analítica. As fenomenológico-hermenêuticas, por sua vez, utilizaram prioritariamente as técnicas de levantamento bibliográfico e documental, a inquirição através de entrevistas não-estruturadas ou não-padronizadas e questionários com questões abertas e mistas. Também foram utilizadas técnicas de observação participante e a técnica de história de vida. Um traço comum, identificado nas pesquisas desse grupo, é o uso conjugado de mais de uma técnica de coleta de dados. Existem, porém, alguns casos em que estas técnicas não são facilmente identificadas, visto que os dados foram coletados de modo assistemático. Essas mesmas técnicas de coleta também foram identificadas nas pesquisas de abordagem crítico-dialética.

C) Procedimentos de análise dos dados

Neste item foi verificado que a totalidade dos estudos de abordagem empírico-analítica, prima pela quantificação dos resultados e, conseqüentemente, pela análise estatística dos dados. Dentre as técnicas mais utilizadas para esta finalidade, destacaram-se os cálculos de frequência, média, desvio padrão, análise de variância, *Anova*, teste “t” de *Student*, correlação de *Pearson*, teste de *Wilcoxon*, e outros. Isso não ocorre com as pesquisas fenomenológico-hermenêuticas as quais estabelecem, prioritariamente procedimentos denominados “qualitativos” de análise de dados como, por exemplo, a análise de conteúdo, análise dos acontecimentos e interações sociais, análise do discurso, análise documental e análise descritiva e interpretativa dos fenômenos. Todavia, excepcionalmente, os autores realizam tratamentos estatísticos dos dados. No caso das pesquisas crítico-dialéticas, a maior predominância também está nas chamadas análises qualitativas, especialmente as análises de conteúdo. O uso de

procedimentos estatísticos, porém, como as medidas de frequência e cálculos de porcentagem, são eventualmente adotados.

Em alguns casos os procedimentos de análise utilizados ou não estão claros ou não se coadunam com o tipo de referencial teórico-filosófico adotado pelo autor. Isso ocorre tanto em pesquisas fenomenológico-hermenêuticas, quanto em crítico-dialéticas.

1.1.3. Nível teórico

A) Principais temáticas

Nas pesquisas empírico-analítica as temáticas estão predominantemente voltadas para: determinar a capacidade aeróbica de atletas, escolares, crianças e adolescentes; avaliar antropometricamente os indivíduos; verificar o grau de aquisição e retenção de habilidades motoras; analisar as habilidades motoras em crianças; identificar índices de aptidão física em escolares e outras populações; verificar a influência da atividade física para crianças asmáticas; realizar provas de função pulmonar e velocidade para corredores de 400 metros rasos; investigar a atitude de trabalhadores de indústrias quanto à prática da atividade física no tempo livre; investigar o efeito do exercício aeróbico de alta intensidade até a exaustão sobre o tempo de reação auditiva, o tempo de reação visual e a fadiga mental; verificar os efeitos do exercício físico sobre o metabolismo lipídico de ratas lactantes e após o desmame e analisar biomecanicamente a ginga na capoeira, dentre outras.

Os estudos fenomenológico-hermenêuticos, abordam temáticas relacionadas a: análise de textos (ex.: atletismo e promoção da saúde/ análise de livros texto); análises curriculares(programas de disciplinas e de cursos de graduação em Educação Física ou

da Educação Física no 3^o grau); concepções de ensino e de Educação Física; critérios de julgamento nas competições esportivas (julgamento nas competições de GRD); o auto-conhecimento pela consciência corporal; portadores de deficiência; relação entre recreação, lazer e Educação Física e, entre lazer e trabalho; a formação e ação de profissionais de Educação Física na atualidade; métodos de ensino; concepções de professores e licenciandos de Educação Física; utilização de espaços físicos e tempo de aula, etc.

Nas pesquisas de abordagem crítico-dialéticas as temáticas estão direcionadas para a Educação Física Escolar, as concepções dominantes sobre o corpo feminino, a história e tendências da Educação Física no Brasil e para as críticas ao discurso da relação entre saúde e atividade física e ao esporte de alto rendimento como modelo de atividade física para crianças.

B) Autores mais citados

Nas pesquisas empírico-analíticas quase a totalidade dos autores mais citados, são estrangeiros. Destacam-se autores da Fisiologia do Esforço e da Aprendizagem Motora. O autor mais citado foi Schimidt. As abordagens fenomenológico-hermenêuticas priorizam, em sua maioria, autores nacionais, da área da Educação ou Educação Física. O mais citado foi Piaget. Clássicos da Fenomenologia não são encontrados entre os autores mais citados nessas pesquisas. No caso das pesquisas crítico-dialéticas a maior parte dos autores mais citados também é nacional e da área de Educação Física. O autor citado com maior frequência foi Guiraldelli Júnior. Encontram-se ainda, autores de áreas afins e dois clássicos do materialismo histórico-dialético.

C) Propostas apresentadas

As pesquisas empírico-analíticas apresentam poucas propostas. Quando são formuladas estão principalmente direcionadas para a realização de novos estudos sobre o tema abordado pelo autor, principalmente para que sejam analisadas outras variáveis não investigadas.

Nas pesquisas fenomenológico-hermenêuticas é mais comum o desenvolvimento de propostas. Dentre as expostas podem ser destacadas: a busca de outros enfoques para o Atletismo, além do enfoque de rendimento, mudanças curriculares, modificações no processo de formação dos professores de Educação Física e a realização de novos estudos, mais abrangentes, sobre temas investigados. Chama a atenção o procedimento utilizado por alguns pesquisadores que consiste em limitar o estudo à análise de determinados aspectos e, ao concluí-lo, apontar para a necessidade de exame de outros. Esse fato, demonstra, em alguns estudos, uma delimitação inadequada da problemática abordada pelo autor, pois não deixa dúvidas de que aquilo que o pesquisador indica como sugestões para novos estudos, ele próprio deveria ter realizado.

Nas pesquisas crítico-dialéticas analisadas, não ocorrem, com frequência, formulações específicas de propostas. É mais usual sugerir, de forma genérica, a necessidade de superação do(s) problema(s) identificado(s). Observa-se, ainda, que, se por um lado existem autores que mostram cautela em propor ações em que os dados concretos da realidade não sejam observados, por outro, existem aqueles que formulam propostas, que não se coadunam com o quadro teórico anunciado como referência, algumas vezes apresentando propostas desligadas das condições concretas existentes. Esta última posição, superestima a investigação científica como alternativa de mudança

social e, de modo simplista, expressa a idéia de que a vontade de mudança, implica na própria transformação da realidade.

D) Principais críticas

O desenvolvimento de críticas não ocorre com frequência nas abordagens empírico-analíticas. Poucas são apresentadas, e quando surgem, assumem um caráter formal, como se atendessem unicamente às exigências da estrutura da dissertação. Nessa perspectiva, encontram-se, por exemplo, críticas à desinformação da população em geral, ou dos atletas em particular, sobre os efeitos da prática da atividade física. Algumas pesquisas, porém, não realizam qualquer discussão, não confrontam idéias dos autores citados, nem levantam questionamentos sobre os dados coletados ou os resultados obtidos. Apoiados em pressupostos positivistas como, a neutralidade axiológica e a imparcialidade do sujeito que investiga a realidade, para garantir uma suposta cientificidade, eximem-se de toda a discussão possível. De fato, nessas investigações o pesquisador mais se assemelha a um coletor de informações que deve com o máximo de rigor possível, seguir os passos pré-estabelecidos para a investigação que, resumidamente, se apresentam como: levantamento de dados, análise quantitativa e descrição segundo parâmetros estatísticos. Há nessas pesquisas, implicitamente, a idéia de que “os dados falam por eles próprios” e, nesses casos, os pesquisadores funcionam como repetidores das impressões e sensações observadas nos objetos que investigam.

A análise realizada mostrou que nas pesquisas fenomenológico-hermenêuticas existe uma preocupação maior com o desenvolvimento de críticas. Algumas delas estão voltadas contra: a fragmentação do conhecimento, a ênfase no esporte de rendimento, a inconsistência teórica de algumas obras específicas de esportes, a relação mecânica

algumas vezes atribuída à prática da atividade física e aquisição da saúde e a transferência da responsabilidade da saúde para o indivíduo, retirando-a das condições sociais. Também são criticados, a centralização do processo de ensino no professor, os métodos de ensino autoritários, baseados na repetição mecânica de movimentos estereotipados, a fragmentação entre o ensino a pesquisa e a extensão na Universidade, o tipo de pesquisa desenvolvido na área, fundada na quantificação e no referencial positivista e o processo de desumanização das cidades, provocado, principalmente, pela industrialização.

Em comparação às pesquisas empírico-analíticas, o desenvolvimento de críticas é mais freqüente nas pesquisas desse grupo, o que demonstra o interesse do pesquisador em assumir um papel mais ativo na investigação. Está presente nessas dissertações o entendimento de que não basta ao pesquisador registrar e descrever o que apresenta o objeto estudado, e sim explicitar o que ele esconde, desvelar o que está oculto. Exemplo disso, se manifesta, na atitude adotada por alguns pesquisadores que, no momento de uma entrevista, estão interessados não apenas com as palavras pronunciadas, mas com os silêncios percebidos, com os gestos, olhares e expressões. No registro dos dados coletados, preocupa-os, portanto, não, simplesmente, as linhas escritas, mas também as entrelinhas. Nesse sentido, o pesquisador, (o sujeito) e não os dados, (o objeto), desempenha papel de destaque na relação cognitiva. “Que fale o sujeito da investigação”, é a idéia que se apresenta nas pesquisas fenomenológico-hermenêuticas, ora explícita, ora implicitamente.

As pesquisas crítico-dialética também demonstram preocupação com o desenvolvimento de críticas. A diferença em relação ao grupo anterior está no fato de

que nestas, em geral, as críticas têm como referências básicas, os conflitos entre classes sociais e o caráter dinâmico e histórico da realidade. Algumas delas são elaboradas contra: o poder que se materializa nos corpos femininos, padronizando-os esteticamente e culturalmente, a educação tecnicista e as práticas adestradoras, a inadequação entre proposta e prática pedagógica, o processo de avaliação desenvolvido nas escolas, a fragmentação do conhecimento, as concepções de homem fundamentadas em raízes biologicistas, a pouca repercussão da produção do conhecimento nas atividades realizadas no interior das escolas, a falta de inter-relação entre teoria e legislação, a política de mercado neoliberal, o predomínio do esporte de alto rendimento sobre o esporte enquanto atividade de lazer, bem como contra a especialização esportiva precoce.

As críticas elaboradas por algumas dessas pesquisas destacam o caráter de uma práxis social consciente, como elemento transformador da realidade. Essa tendência, observada nos estudos desse grupo, procura se fundamentar no referencial teórico adotado pelos autores. Ao criticar, buscam se posicionar em relação aos dados, procurando compreendê-los à luz do contexto sócio-econômico-político. Negam, assim, tanto a neutralidade axiológica, quanto a imparcialidade do pesquisador. Porém, negam, também, a postura adotada pelas pesquisas fenomenológico-hermenêuticas, nas quais ao se supervalorizar a atitude do pesquisador em relação ao objeto, se escamoteia o próprio objeto investigado.

1.1.4. Nível epistemológico

A) Pressupostos lógico-gnosiológicos

- Concepções de causalidade:

Nas abordagens empírico-analíticas, a noção de causalidade assume um importante papel, visto que a causa tem caráter de explicação científica. Marcadamente mecânica, e, por isso mesmo, estabelecida segundo os princípios da relação direta entre causa e efeito, esse conceito se manifesta nos temas das pesquisas, nos objetivos, hipóteses e questões investigadas. A idéia central é a de que um fenômeno y (efeito ou variável dependente) é sempre condicionado por outro fenômeno x (que é a sua causa ou variável independente). Todavia, as explicações para os fenômenos também são procuradas na concomitância de variáveis (na sua interdependência), ou na idéia de que o fenômeno investigado, corresponde a um produto ou *output*, fruto da interação entre variáveis de entrada, denominadas com *inputs* e de processo, de controle e *feedback*.

Nas pesquisas fenomenológico-hermenêuticas a causalidade é tida como relação que se estabelece entre fenômeno e essência ou entre a parte (o objeto) e o todo (contexto de ações, de significados, ambiente sócio-cultural, sócio-político, etc.). Procura-se, ainda, entender a causa dos fenômenos na busca da intencionalidade (causa última ou finalidade).

Os autores procuram explicar as causas dos fenômenos nas pesquisas crítico-dialéticas, principalmente, a partir da inter-relação existente entre estes (as partes) e o todo. Entretanto, este todo não significa, como nas pesquisas do grupo anterior, o ambiente conjuntural em que se encontra o objeto e sim, referem-se ao contexto

histórico, aos fatores sócio-econômico-políticos, que condiciona o fenômeno, mas que também é por ele determinado.

- Critérios de validação científica:

Para as pesquisas empírico-analíticas, o principal critério de validação científica é a análise estatística dos dados. Os autores dessas pesquisas, fundamentados nos princípios da concepção positivista de Ciência, demonstram, em vários procedimentos adotados nas pesquisas (utilização de testes estatísticos, critérios adotados para seleção das amostras, formulação de hipóteses estatísticas, etc.), que é considerado verdadeiro e científico, apenas o que pode ser tratado estatisticamente. A validade científica tem nesses estudos caráter técnico-instrumental e apoia-se no rigor dos passos estabelecidos pelo “método científico”. Muitas vezes, fica implícita a idéia de que mais importante do que a realidade observada é como o método capta esta realidade e o que capta.

As abordagens fenomenológico-hermenêuticas têm como principais critérios de validação científica a reflexão interpretativa do pesquisador e os princípios filosóficos da fenomenologia hermenêutica. Por sua vez, as crítico-dialéticas adotam como critérios fundamentais a abordagem histórica dos fenômenos investigados, a práxis social e as análises qualitativas ou quantitativo-qualitativas dos dados. Porém, como foi visto no capítulo anterior, algumas vezes, o que é defendido pelo pesquisador ou o que se manifesta como intenção metodológica, não se concretiza no desenvolvimento da pesquisa.

- Concepções de Ciência

As concepções de Ciência, identificadas nas pesquisas estão relacionadas aos conceitos de causalidade e aos critérios de validação científica. Nos estudos empírico-

analíticos, o entendimento de Ciência está ligado diretamente à experimentação e à observação dos fenômenos, à verificação de hipóteses e à identificação das relações existentes entre variáveis. Sua finalidade está em encontrar as causas que determinam os fenômenos, a partir de seus antecedentes ou fatores condicionantes. Um dos pressupostos básicos dessa concepção de Ciência, alicerçada no positivismo, é a não aceitação de outra realidade que não seja aquela fornecida pelos dados. O processo hipotético-dedutivo, fundamentado na observação e registro de dados empíricos e, do mesmo modo, a utilização de procedimentos lógico-matemáticos, são recursos utilizados por todas as pesquisas desse grupo. A formulação de hipóteses, para posterior comprovação ou refutação, é outra conduta recorrente que reforça e explica a concepção dominante de Ciência das pesquisas.

Para as abordagens fenomenológico-hermenêuticas a Ciência tem como função principal compreender os fenômenos em suas distintas formas de manifestações (movimentos, palavras, discursos, gestos, comportamentos, obras, símbolos, etc.), na busca de sua essência. A Ciência deve desvelar o que está encoberto e compreender o sentido ou os vários sentidos e significados, os mecanismos ocultos ou subjacentes, explicitar, portanto, o que está implícito. Nessa concepção de Ciência, o fenômeno deve ser compreendido na totalidade que o envolve (horizonte de compreensão ou contexto de significações). Para compreender os fenômenos é necessário interpretá-los, para isso é utilizado o recurso da hermenêutica.

“A hermenêutica é entendida como indagação ou esclarecimento dos pressupostos, das modalidades, e dos princípios da interpretação e da compreensão. Para a hermenêutica, ao contrário da abordagem naturalista da ciência analítica que se funda no princípio da identidade, no

sentido único (univocidade) dos enunciados e no raciocínio lógico-dedutivo, os fenômenos podem ter mais de um sentido (polissemia) não são completamente racionais e muitas vezes não são conscientes para os homens que os produzem.” (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987, p.180)

Nas pesquisas crítico-dialéticas, a Ciência é entendida fundamentalmente como uma atividade social, produto da ação humana que busca, de forma sistematizada, a construção do conhecimento e que tem como norte, ações ou práticas sociais que visem à superação ou transformação do que está estabelecido na realidade.

- Relação sujeito-objeto

O modo como se estabelece a relação sujeito-objeto é distinto, nos três grupos de pesquisas. Nos estudos empírico-analíticos, essa relação se dá de forma mecânica e descontextualizada. O que se pretende é garantir a objetividade. A ênfase do processo cognitivo está, portanto, no objeto, naquilo que ele manifesta e, no que o pesquisador acredita captar sem interferências subjetivas, valorativas. O papel do pesquisador se restringe ao registro dos dados observados, à sua capacidade de organizá-los em categorias, previamente elaboradas, e de dar-lhes um rigoroso tratamento estatístico. Por último, cabe descrevê-los, segundo estes parâmetros.

SCHAFF (1986) denomina essa forma de relação cognitiva de mecanicista e explica que nela se subteme a construção mecânica da teoria do reflexo. Nesta concepção, o objeto do conhecimento atua sobre o aparelho perceptivo do sujeito, que funciona como um agente passivo, contemplativo e receptivo, como um instrumento que registra passivamente o objeto, através dos estímulos vindos do exterior. O conhecimento, sob a ótica desse modelo, é entendido como a cópia do objeto, o reflexo, cuja gênese relaciona-se à ação mecânica do objeto sobre o sujeito.

Os estudos fenomenológico-hermenêuticos salientam o caráter subjetivo da relação cognitiva. Essa subjetividade é estabelecida pelo papel marcante assumido pelo sujeito no ato de interpretação dos dados da realidade. Pode-se dizer que há um deslocamento do eixo do processo de conhecimento da realidade: do objeto, nas pesquisas empírico-analíticas, para o sujeito, nas abordagens fenomenológico-hermenêuticas. SCHAFF (1986), denomina esse modelo de conhecimento da realidade como “idealista e ativista” e ressalta que, apesar de o papel do sujeito ganhar maior destaque no ato do conhecimento, o objeto é escamoteado, sendo todo o processo reduzido ao sujeito que conhece e aos seus produtos mentais.

A relação sujeito-objeto nas pesquisas crítico-dialéticas demonstra um esforço geral por parte dos autores em estabelecer a síntese entre esses dois polos do processo cognitivo. A ênfase, portanto, não está nem no objeto (objetivismo das pesquisas empírico-analíticas), nem no sujeito (subjetivismo das pesquisas fenomenológico-hermenêuticas) e sim na interação dinâmica entre eles, como garantia da concreticidade. SCHAFF (1986), denomina esse modelo de conhecimento como objetivo-ativista.

Nessa concepção, a relação cognitiva é entendida como um processo no qual, tanto o sujeito, quanto o objeto, mantêm uma existência objetiva e real, atuando, ao mesmo tempo, um sobre o outro. Essa interação se produz na prática social do sujeito, que apreende o objeto na sua e por sua atividade. Deste modo, o conhecimento é tido como um processo subjetivo-objetivo. (SCHAFF, 1986)

Essas opções e posturas assumidas pelo pesquisador na relação que estabelece com o objeto, definem concepções de Realidade, História, Homem, Educação,

Educação Física/Esportes, Movimento e Corpo, exprimindo, portanto, noções de suas visão de mundo.

B) Pressupostos ontológicos:

- Concepções de Realidade

Apesar de algumas diferenças, esta noção apresenta traços comuns às pesquisas empírico-analíticas. Há em todas elas uma visão fragmentada e estática de realidade. Está presente, uma noção de realidade como conjunto formado por várias partes que se somam, ou se interligam em cadeias das mais simples às mais complexas ou em sistemas e subsistemas. É um fator recorrente, a noção de realidade enquanto meio ambiente, cenário no qual ocorre o fenômeno ou o fato estudados ou enquanto conjunto de fatores sociais ou condições ambientais que podem exercer influência sobre o objeto. Há ainda uma forte tendência para entender a realidade como o supra-sistema que pode influenciar o fenômeno ou o fato sob investigação.

Nas pesquisas fenomenológico-hermenêuticas, a realidade é entendida, principalmente, como algo que precisa ser decifrado, visto que se encontra repleta de signos que necessitam de decodificação. Um conceito, portanto, que se restringe ao meio-ambiente ou contexto ambiental no qual os homens estabelecem relações específicas, denominadas interações ou interações simbólicas. Essa realidade contextual é implícita ou explicitamente identificada com a estrutura sócio-cultural que determina as ações dos sujeitos (atores), que estabelece os limites e, ao mesmo tempo, explica e justifica essas ações. Nesses termos, emergem dois polos distintos, um referente ao sujeito e outro à realidade que ora se manifesta como cenário de acontecimentos ou pano de fundo das atividades do sujeito, ora como contexto existencial, de explicações,

ora como horizonte de significados, fonte de sentidos diversos. Essa concepção também manifesta uma visão estática de realidade já que, como analisa SÁNCHEZ GAMBOA (1987, p.190), “os fenômenos estão aí para serem compreendidos. Embora adquiram ‘movimento’ no conflito das interpretações, eles são a manifestação de uma essência permanente (o invariante).”

Nos estudos crítico-dialéticos a principal concepção de realidade está relacionada à idéia de totalidade concreta, ao contexto, complexo e repleto de contradições.

Nessas três abordagens, podem ser identificadas duas grandes tendências em relação às concepções de realidade. Aquela que prefere uma visão fixista, funcional, pré-definida e pré-determinada da realidade, ou uma visão homogênea e não conflitiva e aquela que privilegia uma visão dinâmica e contraditória de realidade, a partir das categorias materialistas da contradição e do movimento. Essas duas tendências, remetem a discussões de caráter filosófico como, por exemplo, o debate entre materialismo e idealismo e entre lógica formal e lógica dialética. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987)

Em relação a essa questão, KOSIK (1985, p.35-36) argumenta que, se a realidade é entendida como um conjunto de fatos, de elementos simples e até mesmo inderiváveis, resulta, em primeiro lugar, que a concreticidade é a totalidade de todos os fatos e, em segundo lugar, que a realidade, em sua concreticidade, é essencialmente incognoscível, visto que é possível acrescentar a cada fenômeno ulteriores facetas e aspectos e, mediante este constante e infinito acréscimo é possível demonstrar a abstratividade e a não concreticidade do conhecimento. Porém, se a realidade é

entendida como concreticidade, como um todo que possui estrutura própria, (e que portanto não é caótico), que se desenvolve e se cria, “ (...) decorrem certas conclusões metodológicas que se convertem em orientação heurística e princípio epistemológico para estudo, (...) e avaliação de certas seções tematizadas da realidade.”

Tanto as pesquisas empírico-analíticas, que optam pela descrição, análise quantitativa, e isolamento de variáveis para o estudo do objeto em sua maior especificidade, quanto as pesquisas fenomenológico-hermenêuticas que preferem o método da compreensão e a interpretação, utilizam categorias fundamentadas na lógica formal, no raciocínio hipotético dedutivo, e nos princípios da identidade e da não contradição. Diferem, portanto, das preocupações identificadas nas pesquisas crítico-dialéticas que, utilizando categorias baseadas nos princípios da lógica dialética, do movimento e da luta dos contrários, no ato do conhecimento procuram captar a dinâmica dos fenômenos e o homem em sua perspectiva histórica.

As concepções de realidade, presentes nas dissertações são indicadores da visão de mundo dos pesquisadores. Considerada de forma mais abrangente, é essa visão que explica e justifica as opções metodológicas, técnicas, teóricas e epistemológicas, feitas por cada pesquisador. Entretanto, esse dado não pode ser considerado na dimensão da individualidade do autor e sim, como expressão de sua prática social, desenvolvida em condições históricas específicas, sócio-político-culturais.

GOLDMAN (1979), a esse respeito, ressalta que o caráter de individualidade que se expressa num texto não pode ser explicado de forma isolada, visto que qualquer obra, seja literária, artística ou científica, é a expressão de uma visão de mundo, um fenômeno de consciência coletiva que atinge um grau determinado de clareza

conceitual, sensível ou prática, na consciência do artista, filósofo ou cientista. Uma visão de mundo manifesta, portanto, um conjunto de aspirações, idéias e sentimentos que reúne os membros de uma classe social e os distingue de outras. Esses sentimentos, aspirações e pensamentos, se desenvolvem a partir de condições econômicas e sociais específicas, que determinam, em última instância, formas de ações e maneiras de apreensões da realidade, que se manifestam, por exemplo, no ato da investigação científica.

- **Concepções de História**

As principais concepções de História identificadas nas pesquisas empírico-analíticas podem ser assim resumidas: 1) reduzida ao presente, vista estaticamente, e limitada às ocasiões de registro de depoimentos ou de aferição de variáveis, nos momentos de pré-e pós-teste; 2) concebida em nível individual, restrita à história do indivíduo, à sua evolução psico-biológica; 3) percebida como cronologia sucessiva e linear de fatos. Em geral, vincula-se a história à periodização de determinados fenômenos ou fatos ou à reconstrução do processo evolutivo, do desenvolvimento, do passado ao presente e deste ao futuro, (de uma entidade, instituição ou modelo teórico).

Essas concepções de História desconsideram os determinantes sócio-econômicos culturais que influenciam a realidade investigada. Quando fatores dessa natureza são por ventura abordados, surgem, apenas, como variáveis passíveis de controle experimental.

No caso das pesquisas fenomenológico-hermenêuticas, a História é entendida como fruto das ações individuais dos homens, que somadas provocam mudanças sociais. A idéia central é, portanto, a de uma História cumulativa em que as mudanças

ocorrem gradativamente. Além disso, existe o entendimento de que os rumos da história podem ser alterados, mas isso depende do indivíduo, que deve, de preferência, iniciar mudando a si próprio.

Contudo, a abordagem que apresenta maior diferenciação em relação à concepção de História é a crítico-dialética. Para esta, a história é base da explicação da realidade, e, portanto, da própria Ciência. A ação coletiva dos homens, ou a práxis social, é vista como categoria epistemológica fundamental para a compreensão da História. Nesta direção, alguns autores concebem a História como movimento ou dinâmica social, ou determinação de base econômica que influencia a superestrutura ideológica, política e social, ou, ainda, como geradora da luta de classes e possuidora de diversos tipos de contradições.

• Concepções de Homem

Nas pesquisas empírico-analíticas as principais noções de homem manifestam visões empiristas, funcional-estruturalistas e sistêmicas. Fundamentadas em princípios filosóficos e epistemológicos positivistas, os conceitos assumem características tecnicistas-biologizantes ou psico-funcionalistas. Percebido como um ser individual, pertencente a uma espécie, o homem é passível de medição, análise e classificação. Entende-se que, isolando uma de suas dimensões como a biológica, psicológica, motora ou cognitiva, é possível estabelecer o seu perfil, compará-lo com outros seres da mesma espécie e programar matematicamente os seus avanços. Seu caráter social associa-se unicamente aos papéis ou funções que desempenha na sociedade e, as relações que os homens estabelecem entre si, são reduzidas às relações homem-homem, ou do indivíduo consigo mesmo. A noção de totalidade, quando presente, relaciona-se ao somatório de

partes. Além disso a tentativa de considerar a unidade do caráter biológico-cultural do homem, sobrepõe o biológico ao cultural e restringe este último ao ambiental.

Nas abordagens fenomenológico-hermenêuticas, predominam as noções do homem como sujeito em interação com o meio-ambiente, com o contexto social, com outros homens e consigo mesmo, ou como ator social e projeto sempre inacabado que atua num determinado cenário (escola, quadra, piscina), expressando seus valores, crenças e conhecimentos. É também visto como um ser determinado pela sua história. Porém esta história limita-se à história de vida e ao acúmulo de experiências passadas. A visão de homem, predominante nessas pesquisas, é dualista e a-histórica..

Nas pesquisas crítico-dialéticas o homem é entendido principalmente como sujeito histórico-social, influenciado pelas determinações históricas e com poder de transformar a realidade.

- **Concepções de Educação, Educação Física / Esportes, Corpo e Movimento**

As concepções de Educação, Educação Física/ Esportes, Corpo e Movimento encontram muitas aproximações, dentro de cada abordagem analisada. Por esse motivo, fiz a opção de discutí-los num mesmo item.

Nos estudos empírico-analíticos são quase inexistentes as articulações entre as temáticas abordadas e questões educacionais. Mesmo assim, ora de forma explícita, ora implicitamente, revelam-se algumas noções de Educação. Esta, predominantemente, é entendida como o aprendizado de papéis e normas sociais ou como processo que tem por função básica socializar o indivíduo, integrá-lo na sociedade, ajustar suas condutas às expectativas sociais, através de mecanismos que busquem as mudanças desejáveis no comportamento, a aquisição de conhecimentos e atitudes e o domínio de habilidades

(cognitivas, motoras e afetivo-sociais). Além disso, também identificam-se noções que restringem a Educação aos mecanismos da aprendizagem, relacionada à cadeia estímulo-reforço ou, a processos que envolvem esquemas de percepção, discriminação, e compreensão, com o qual estão associados conteúdos que para serem adquiridos necessitam de prática, experiência e maturação bio-psicológica. Uma concepção sistêmica de Educação também está presente nos estudos espírico-analíticos. Situada como um subsistema dentro de sistemas mais complexos que o envolvem, cabe à Educação, nesse entendimento, captar, da melhor forma possível, os mecanismos de funcionamento desses sistemas para fazer com que o indivíduo, como parte desses sistemas, consiga adequar-se a ele e atuar com o máximo de eficiência e eficácia. A Educação deve avaliar o contexto (ambiental), as condições de entrada do aluno, o processo e o produto. Pelos motivos expostos, pode-se afirmar que a Educação está, nas pesquisas empírico-analíticas, associada à transmissão de conhecimento, à informação, memorização e reprodução de conteúdos.

Semelhante às principais concepções de Educação, apresentam-se as noções de Educação Física/Esportes e Movimento.

Muito embora os autores usem denominações diferentes (Educação Física Escolar, Esporte Escolar, Esporte Comunitário, Esporte de alto nível ou, simplesmente, atividade física), é possível afirmar que as concepções de Educação Física e Esportes estão associadas à melhoria da aptidão física, à manutenção da saúde e à prevenção de doenças. É também entendida como válvula de escape para os males da sociedade moderna (estresse, excesso de trabalho, problemas posturais, dentre outros) e como

atividade que desempenha a função de promover o equilíbrio físico, emocional e intelectual.

Os conceitos de movimento humano e corpo se entrecruzam e são entendidos em grande parte dos estudos desse grupo, na perspectiva mecânica e fisiológica. Quase a totalidade dessas pesquisas percebe o movimento como algo que precisa ser analisado quantitativamente e, em alguns casos, em seu caráter maturacional-neurológico. O corpo, por sua vez, é entendido como instrumento, eficiente e controlável, de ações e relações que o indivíduo estabelece com o meio ambiente.

Essas concepções de Educação Física/Esportes, corpo e movimento, voltadas para a perspectiva biológico-mecanicista, têm suporte explícito nas ciências exatas, nos modelos matemáticos e mecânicos, como foi possível perceber em alguns trechos extraídos das dissertações. Dominantes na produção científica dos mestrados, desde o final dos anos 70, esses conceitos podem ser explicados a partir da própria história da Educação Física, em suas raízes européias, e no processo como foram assimilados determinados modelos teórico-metodológicos pela Educação e Educação Física brasileiras, conforme demonstrou SOARES (1990).

As principais concepções de Educação nos estudos fenomenológico-hermenêuticos, por sua vez, diferem daquelas identificadas no grupo anterior. Para estes, a Educação é um fenômeno social e ao mesmo tempo reflexo dos problemas sociais. Enquanto fenômeno social, se circunscreve num contexto histórico determinado e tem como função libertar o homem a partir do desenvolvimento de sua consciência crítica. A Educação deve, ainda, visar a autonomia do homem, o domínio de comportamentos e a criação de hábitos que possam ser transferidos para outras

situações e possibilitem o desenvolvimento de interações conscientes e aceitáveis socialmente. Nessa direção, deve viabilizar, através do ensino, a co-decisão, co-participação e a problematização de situações. Uma concepção romântica da Educação, mais individualista que outras desse grupo, encontra-se em alguns estudos, para os quais a Educação representa um conjunto de experiências e vivências que possibilitem a livre expressão, o ser livre, a riqueza de vivências e significados, o prazer, a busca do sentido da vida, da realização do homem e do auto-conhecimento. Nesta direção, entende-se que o processo educacional deve ter o aluno como centro, num complexo de relações e interações aluno-aluno, aluno-professor, professor-aluno.

Essas pesquisas apresentam em comum o fato de negar o caráter biologicista da Educação Física e mecânico do corpo e do movimento. É recorrente o entendimento da Educação Física como forma de Educação. Existe, nesta noção, a idéia de que através da Educação Física é possível “humanizar o homem e a sociedade”. Além do que, é quase unanimidade o entendimento da Educação Física enquanto área em crise.

A Educação Física está relacionada ao prazer, ao gosto pelo próprio corpo e à integração homem-natureza, homem-sociedade. Deve ir, portanto, ao encontro dos anseios dos alunos e atingir os domínios afetivo, cognitivos e motor.

Como foi visto, essas pesquisas demonstram uma preocupação mais acentuada com as concepções de corpo, do que os dois outros grupos. Para contrapor a idéia de corpo como um complexo sistema de alavancas, ressalta-se que este é testemunho da existência humana, expressão cultural e simbólica, única e individualizada, da verdadeira concretização do ser humano.

Do mesmo modo, ao fazerem a crítica às concepções de movimento defendidas pela abordagem empírico-analítica, restritas às dimensões fisiológica e biomecânica, as pesquisas fenomenológico-hermenêuticas referem-se, fundamentalmente, ao movimento enquanto intencionalidade, como forma de expressão humana e como fonte de prazer e liberdade.

Por último, nas pesquisas crítico-dialéticas, verifica-se a tendência de serem estabelecidas as relações entre a Educação, Educação Física/Esportes e movimento, e destes, com o contexto sócio-econômico-político. Tanto a Educação quanto a Educação Física são vistas, de maneira geral, como o processo que deve levar educandos e educadores a se conscientizarem do papel do ato educativo ou, como possibilidade histórica de mudança da realidade. Uma e outra, são concebidas em suas inter-relações com o processo de produção. Contudo, não é suficientemente explorado, por alguns autores, o caráter contraditório dessa relação. Isto se percebe, no entendimento que manifestam de que a Educação e a Educação Física, têm sido meros instrumentos de poder da classe dominante.

Semelhante ao que se identifica nas pesquisas fenomenológico-hermenêuticas, vários autores desse grupo referem-se à Educação Física como área em crise de identidade, de legitimação e de natureza epistemológica.

Com menos intensidade do que nas pesquisas do grupo anterior, encontram-se interesses por discussões voltadas para o corpo. Destaca-se, dentre elas, a idéia de que o corpo expressa os condicionantes contextuais e que a sociedade determina os padrões de estética corporal de acordo com os interesses hegemônicos de cada época.

Os estudos crítico-dialéticos também criticam o paradigma biológico-mecanicista para explicação do movimento humano. Em contrapartida, expõem uma concepção de movimento relacionada não apenas à dimensão fisiológica e mecânica, mas, também, à dimensão sócio-cultural.

Todos os estudos desta abordagem metodológica, partilham a busca de um entendimento da Educação, Educação Física/Esportes, Corpo e Movimento humano numa dimensão mais crítica que os estudos dos demais grupos. As questões políticas, referentes ao papel social do profissional da área de Educação Física/Esportes, são tratadas de forma mais explícita. Também são questionados valores e conceitos impregnados na prática pedagógica, no discurso e na produção científica da área, como: a relação entre atividade física e saúde e os conceitos de estética corporal, dentre outros.

Pode-se afirmar que o traço que mais os identifica e que, ao mesmo tempo, os distingue das pesquisas empírico-analíticas e fenomenológico-hermenêuticas é o fato de procurarem tratar seus objetos de investigação na perspectiva histórica e, portanto, nas conexões que estabelecem com a totalidade sócio-econômico-político-cultural. Todavia, existem diferenças entre essas pesquisas, tanto no nível de aproximação com o referencial teórico-metodológico da dialética materialista, quanto no grau de aprofundamento das questões desenvolvidas.

Após destacar os elementos comuns às abordagens das pesquisas, passo, a seguir, a discutir alguns dados do contexto histórico, com a finalidade de possibilitar uma compreensão mais ampla da construção das tendências, identificadas na produção científica dos cursos.

No processo de análise e sínteses foram sendo construídas e definidas, pouco a pouco, as características das três abordagens, indicando elementos comuns, referentes à lógica das pesquisas. Entretanto, é necessário que sejam ressaltadas as inter-relações existentes entre essas determinações lógicas e suas implicações históricas. No capítulo II, ao me referir à unidade entre o lógico e o histórico, mencionei que a lógica não se explica por ela mesma e sim pela sua história e, ainda, que esta unidade é premissa indispensável para a solução dos problemas da inter-relação do conhecimento e da estrutura do objeto e do conhecimento da história de seu desenvolvimento. Portanto, se o histórico pode ser compreendido como o processo de mudança do objeto, das etapas de seu surgimento e desenvolvimento e, se, o lógico significa o meio através do qual o pensamento realiza a tarefa de apropriar-se do real em toda sua objetividade, complexidade e contrariedade, para um adequado conhecimento do objeto em questão, é imprescindível o estudo do processo histórico real de seu desenvolvimento.

É nesse sentido, que a recuperação de alguns aspectos das determinações históricas do objeto, discutidas no primeiro capítulo deste estudo, permite resgatar elementos do contexto real no qual as pesquisas se construíram e, ao mesmo tempo, se constituíram enquanto tendências e opções epistemológicas.

1. 2. As articulações entre o lógico e o histórico: tendências das pesquisas e determinações históricas

As características e tendências da produção da pesquisa científica nos mestrados em Educação Física no Brasil, são melhor compreendidas quando são 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, portanto, recebendo 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 de formação específicas 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.

O período, analisado neste estudo corresponde à vigência do III PNPG. Se uma das características dessa fase, que se inicia na segunda metade dos anos 80, é uma maior abertura no panorama político nacional que viabilizou possibilidades de mudanças nos programas de pós-graduação, outra é o enorme entrave imposto pelas políticas econômicas à Ciência e Tecnologia no País, o que afeta tanto a pós-graduação quanto a produção científica que se desenvolve por seu intermédio.

Além disso, essa fase também é marcada por várias críticas ao sistema nacional de pós-graduação, incrementado a partir dos anos 70. A análise do desenvolvimento histórico da Pós-graduação no Brasil já revelava, naquele momento, final dos anos 80, que o sistema se, por um lado, tentava atingir os objetivos básicos propostos, por outro, não conseguia superar determinados problemas que o marcavam desde o início do processo de institucionalização dos cursos.

Um desses problemas esteve relacionado à expansão da pós-graduação estrito-senso, feita com níveis diferenciados de qualidade, marcada por desequilíbrios de regiões, de instituições e áreas do conhecimento. Além disso, já se observava a carência de pesquisadores em determinadas áreas, e havia problemas de indefinição quanto aos objetivos de cada nível de formação. Do mesmo modo, o tempo médio de titulação era superior às expectativas das agências financiadoras e das orientações das políticas nacionais para o setor. O alto índice de evasão do alunado, o número excessivo de orientandos para os pesquisadores disponíveis para orientação, a rigidez das estruturas organizacionais e regimentos internos dos programas e a insuficiência dos recursos para solucionar problemas crônicos, por exemplo os de infra-estrutura, também foram apontados como pontos de estrangulamento, o que indicava que o modelo implantado não atingia, pelo menos plenamente, os objetivos formulados.

Esses problemas, não somente discutidos no meio acadêmico, mas também expostos no III PNPG, marcam tanto a segunda metade dos anos 80 quanto os primeiros anos desta década. Acompanham, portanto, todo o período analisado neste estudo.

Como procurei demonstrar no capítulo I, o I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1979), estava fortemente relacionado com o caráter da política educacional daquele período, tendo, portanto, a finalidade de reforçar o sistema universitário para formar os recursos humanos qualificados, necessários ao desenvolvimento econômico.

É importante não perder de vista que o modelo de pós-graduação incrementado a partir do final dos anos 60 e, especialmente nos anos 70, foi criado a partir de necessidades externas à Universidade. O perfil rígido desse modelo pode ser explicado, em grande parte, pelas contradições inerentes ao momento histórico do período de implantação dos cursos, marcado de forma excessiva, pelo autoritarismo. (BRANDÃO, 1977, OLIVEIRA, 1980, SÁNCHEZ GAMBOA, 1987, SAVIANI, 1987, VIEIRA, 1987)

Nesse contexto, sócio-econômico-político, inscrevem-se, no interior dos cursos de pós-graduação, paradigmas rígidos, que se apresentam nas estruturas dos cursos, em seus regulamentos e normas, e, especialmente em sua produção científica, predominantemente desenvolvida segundo os pressupostos da abordagem empírico-analítica e alicerçada, conseqüentemente, no positivismo.

Não se pode negar, porém, que, apesar dos problemas enfrentados pela pós-graduação brasileira, nesse período, existiram, do mesmo modo, conseqüências positivas, algumas delas, inclusive, de grande impacto social. Podem ser citadas, a título de exemplificação: o aumento do número de laboratórios e centros de pesquisa, a implantação do Plano Institucional de Capacitação Docente (PICD, 1976), o crescimento do número de doutores atuando nas universidades e a criação de Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa. Em outra perspectiva, ressalta-se, também,

a importância desempenhada pela atitude de resistência, denúncia e crítica, assumida por alguns professores e alunos de cursos de pós-graduação.

Entretanto, apesar do que fora propalado tanto no I, quanto no II PNPG (1982-1985) e nos demais documentos oficiais e, apesar dos avanços alcançados, a nossa produção nacional de pesquisa manteve-se em patamares críticos, no panorama internacional e o modelo de pós-graduação continuou a apresentar indicadores da necessidade de seu redimensionamento.

A criação dos primeiros cursos de mestrado em Educação Física no Brasil, como foi visto, seguiu a direção geral dos cursos de nível congêneres, tanto em termos de suas estruturas organizacionais, quanto no atrelamento às diretrizes políticas nacionais para o setor, quanto, ainda, nos rumos seguidos pela produção científica, gerada por seu intermédio.

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, inspirada no modelo americano de pós-graduação e imposta através da política de reestruturação do sistema educacional, vinculado 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.

Um dos objetivos estabelecidos para este estudo foi, portanto, identificar quais as principais mudanças introduzidas a partir de 1988, nesses três primeiros cursos de mestrado em Educação Física. O propósito foi averiguar se houve alterações na perspectiva epistemológica, das tendências apresentadas pelas dissertações defendidas entre 1988 e 1994.

A esse respeito, verificou-se que a abordagem empírico-analítica ainda é dominante nesses cursos, atingindo índices muito altos nos três mestrados: 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. Isto, quando comparado aos mestrados da USP e UFRJ.

Uma melhor compreensão do significado desses dados, pode ser obtida a partir da recuperação de alguns elementos da história desses cursos, especialmente a partir do ano de 1988.

Como pôde ser visto, a USP, mais uma vez, dá um importante passo na história da pós-graduação estrito-senso em Educação Física, criando o primeiro programa de doutorado dessa área na América Latina. Além disso, passa a desenvolver o mestrado com duas áreas de concentração, com características menos abrangentes que a anterior: Biodinâmica do Movimento Humano e Pedagogia do Movimento Humano.

Alguns aspectos, porém, merecem destaque, no estudo desse programa. O primeiro deles diz respeito à composição do corpo docente. A análise dessa questão demonstrou que o programa apresenta em seu quadro um grande número de professores qualificados na própria USP, porém, em doutorados de áreas relacionadas à saúde. Aqueles titulados no exterior, vinham de instituições americanas. Esses dados mostram que, no tocante à qualificação profissional do corpo docente o perfil não foi alterado. O mesmo se observa em relação a um segundo aspecto, que diz respeito às linhas de pesquisa do programa. Se, por um lado, é notório a ampliação do número de

linhas, por outro, é expressiva sua maior tendência para áreas como fisiologia do esforço, biomecânica, nutrição e atividade física, e outras do mesmo gênero (por ex.: condicionamento físico, desempenho desportivo, avaliação de resistência/endurance, efeitos agudo e crônico do exercício no sistema cardiovascular, efeitos agudo e crônico do exercício na inter-relação hormônios e substratos energéticos, análise cinemática descritiva do movimento/diagnóstico do rendimento, análise dinâmica do movimento sobrecarga externa e interna, suplementação nutricional e alterações metabólicas da atividade física, etc.). Um terceiro ponto, refere-se ao elenco de disciplinas do curso. Sua análise possibilita perceber que os Departamentos de Biodinâmica e de Esporte concentram um maior número de disciplinas, onze e nove, respectivamente, enquanto o Departamento de Pedagogia oferta apenas sete disciplinas, quase todas voltadas para um campo de estudos pedagógicos específicos, relacionado à aprendizagem, ao desenvolvimento e controle motor e ao processo ensino-aprendizagem. Disciplinas de fundamentação mais geral como Filosofia da Educação, Teoria Pedagógica no Esporte e na Educação Física e Sociologia Desportiva, foram desativadas.

Esses aspectos, explicam, até certo ponto, as características das pesquisas desenvolvidas por essa instituição e fornecem elementos para a compreensão, num nível de complexidade mais abrangente, de suas opções epistemológicas. Justificam, portanto, o elevado índice de pesquisas empírico-analíticas, nesse programa, a inexistência de abordagens crítico-dialéticas e a inexpressividade numérica, dos estudos fenomenológico-hermenêuticos.

O mestrado da UFSM, por sua vez, também apresentou algumas modificações no período estudado. Sua denominação foi alterada de mestrado em Educação Física,

com área de concentração em Ciência do Movimento Humano, para Programa de Pós-graduação em Ciência do Movimento Humano. Essa mudança foi feita sob a alegação de que,

“(...) o programa não estava dirigido somente a formação de profissionais de Educação Física ou ao estudo do movimento humano *per se*, mas também àqueles que trabalham em campos profissionais onde o movimento humano se faz presente, como a ergonomia, dança, artes, esporte, reabilitação, medicina, engenharia, fisioterapia, enfermagem, bioengenharia, educação especial, etc.” (UFSM, 1993, p.11)

O Curso da UFSM, apresentou uma diversificação maior no que se refere às áreas e instituições de formação do corpo docente, tanto em relação ao período anterior a 1988, quanto em relação aos dois outros cursos mais antigos na área (USP e UFRJ).

Porém, o mestrado desenvolvido pela UFRJ, foi o que assinalou menores indicadores de mudanças no perfil epistemológico das dissertações, produzidas no período. O registro do índice mais alto de pesquisas empírico-analíticas, de todos os cursos estudados e o insignificante percentual de estudos desenvolvidos nas duas outras abordagens, encontra algumas explicações nos dados expostos no capítulo anterior. Além dos vários problemas estruturais enfrentados pelo curso, as informações levantadas assinalam para o fato de, praticamente não terem ocorrido alterações substanciais na fase analisada. Foram realizadas modificações, na denominação das áreas de concentração e de algumas disciplinas e na distribuição destas disciplinas numa outra estrutura organizacional, todavia, pelo caráter formal assumido, não foram suficientes para imprimir uma outra diretriz na produção científica do curso.

Como parte dos objetivos deste estudo, também foram sistematizadas informações a respeito dos novos mestrados e de suas produções científicas. Procurei,

com isso, identificar tendências, na perspectiva epistemológica, das dissertações defendidas e suas implicações com os determinantes histórico-sociais.

Foi possível verificar que os mestrados da Unicamp, UFRGS e UFMG, apresentam pontos em comum e alguns aspectos divergentes. 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, seguem o modelo convencional da pós-graduação e estão divididas 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 subárea 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.

Outro ponto que merece apreciação é a alternativa, dada aos mestrandos da Unicamp, de realização de disciplinas não apenas oferecidas pelo programa de mestrado, mas por outros cursos de pós-graduação da universidade, ou mesmo de outras instituições. Esta possibilidade, prevista no Regimento Interno do Curso, quando concretizada, permite uma maior flexibilidade para o mestrando na escolha de disciplinas, inclusive de outras áreas de conhecimento.

A observação atenta do elenco de disciplinas oferecidas pelos novos mestrados, permite concluir que segue-se o padrão já existente nos cursos mais antigos. De fato, existe muita similaridade entre a grade curricular desses novos cursos e aquelas propostas pelos três primeiros mestrados. No caso da UFRGS, podem ser citadas as seguintes disciplinas: Desenvolvimento Humano, Desenvolvimento Motor, Aprendizagem Motora, Metodologia do Ensino da Educação Física, Cineantropometria, Teoria do Treinamento Físico, Psicologia do Esporte, Cardiologia do Esporte, Medicina do Exercício, Fisiologia do Exercício. Na UFMG, podem ser destacadas: Teoria do Treinamento, Métodos de Controle do Rendimento, Programas de Treinamento Esportivo, Psicologia do Treinamento Esportivo, Pedagogia do

Treinamento Esportivo, Biomecânica do Esporte, Tópicos Especiais da Fisiologia do Esporte, Bioquímica do Exercício, Prevenção e Reabilitação no Esporte, Metodologia da Pesquisa, Medidas e Avaliação no Esporte, Didática Geral do Esporte, Fisiologia do Exercício, Aprendizagem Motora, Psicologia do Esporte, Sociologia do Esporte, Cardiologia do Esporte. No caso da Unicamp, ressaltam-se: Fundamentos Biológicos aplicados à Educação Física; Física do Movimento Humano, Aprendizagem Motora, Tópicos de Fisiologia do Exercício, Psicologia Esportiva, Psicopedagogia e Educação Física.

Apesar das denominações não serem exatamente as mesmas, a leitura das ementas e/ou programas dessas disciplinas, indica que se trata de propostas semelhantes. Além disso, esse fato revela, pelo número e tipo de disciplinas oferecidas, a aproximação dessas novas propostas de mestrado, com os modelos implantados na USP, UFSM e UFRJ, em fins dos anos 70 e início dos anos 80.

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. 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.

A análise desses e de outros itens discutidos no capítulo I, deste estudo, levam à reflexão sobre, até que ponto são novos, os novos mestrados da área de Educação Física/Esportes? 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, nesses cursos, de forma muito marcante, aspectos já criticados nos cursos criados no final dos anos 60 e durante os anos 70.

A produção científica desses novos cursos 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, já citados anteriormente, 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 fenomenológica-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 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, esses 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 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. Nesse 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 no capítulo I, não abalam de forma expressiva a produção científica desenvolvida no interior dos mestrados.

Além disso, mesmo os problemas já abordados no III PNPG e que dizem respeito às condições para a implementação da melhoria da qualidade do sistema, não foram devidamente considerados, salvo raras exceções, nem pelos cursos em desenvolvimento há mais tempo, nem pelos “novos” cursos. Apesar de bastante tênues, algumas iniciativas na direção das mudanças sugeridas, tanto no meio acadêmico, quanto no próprio III PNPG, foram identificadas, apenas nos mestrados da UFSM, Unicamp e UFRGS.

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 contribuição social. É nessa perspectiva que se faz imprescindível a continuidade das investigações crítico-epistemológicas.

Apesar das limitações que se explicam tanto pelas restrições próprias da investigação acadêmica, quanto pelas minhas limitações pessoais, espero, ao tornar

público este relatório dos estudos desenvolvidos ao longo desses anos, ter contribuído com mais um passo nessa direção. Espero, também, que o tempo e a exposição deste texto à crítica me possibilitem encontrar os caminhos para superar os problemas e lacunas identificados.

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, M. **Dicionário de Filosofia**. 2.ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- ALMEIDA, R. **Avaliação das teses de mestrado na área de educação no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: FE/UFRJ, 1972. (Dissertação, Mestrado)
- AMADIO, A.C. **A escola de Educação Física da Universidade de São Paulo: análise descritiva do curso de mestrado em Educação Física**. São Paulo: USP, 1987. (mimeo)
- ARAPIRACA, J.O. **A USAID e a educação brasileira**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.
- BENGOECHEA, S., et al. **Investigación empírica e razonamiento dialético**. *Revista Mex. Ci.Polit. Soc.*. México: n.93/94, p.73-95, 1978.
- BLANCHÉ, R. **A epistemologia**. Lisboa: Presença, 1983.
- BRACHT, V. **A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo...capitalista**. *R.Bras. Ci. Esp.* São Paulo: v.7, n.2, p.62-68, 1986.
- _____. **Educação Física / Ciências do esporte: que ciência é essa?** In: *Rev. Bras. Ciênc. Esp.* V.14, n.3, Mai.1993.
- BRANDÃO, M. de A. R. **A constituição da política de pós-graduação no Brasil: 1965/1975**. *Ci. Cult.* São Paulo: v.29, n.4, p.381-93, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: 1961.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Secretaria do Ensino Superior. **Parecer 977/65**. Brasília: 1965.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Relatório do grupo de trabalho sobre reforma universitária (GRTU)**. Brasília: 1968.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Pós-Graduação. **Plano Nacional de pós-graduação**. Brasília: Departamento de Divulgação, 1975.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Educação Física e Desportos. **Relatório do grupo de consultoria externa**. Brasília: 1975.
- BRASIL. 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.

- BRASIL. 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.
- BRASIL. Secretaria de Planejamento. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Avaliação e perspectivas - 1982**. Brasília: v.6, 1983.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Física e Desportos. **Quem é quem na pesquisa em Educação Física e desportos**. Brasília: 1983.
- _____. **Resumos de pesquisa em Educação Física e desportos**. Brasília: 1983.
- BRASIL. Secretaria de Planejamento. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Avaliação e perspectivas - 1982**. Brasília: v.6, 1983.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução n.05/83**. Brasília: 1983.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **A pós-graduação em Educação Física no Brasil**. Brasília: 1985.
- BRASIL. 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.
- BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. CAPES. **Avaliação da pós-graduação: síntese dos resultados**. Brasília: CAPES/DAV, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. CAPES. **Catálogo dos cursos de mestrado e doutorado**. Brasília: CAPES/DAV, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. CAPES. **Infocapes: edição especial - a CAPES e a formação de recursos humanos no Brasil 1993/1994**. Brasília: 1994 a.
- BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. CAPES. **Infocapes: boletim informativo**. v.2, n.3., Jul/Set. 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. CAPES. **Infocapes: boletim informativo**. v.2, n.2., Abr/Jun. 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. CAPES. **Infocapes: boletim informativo**. v.3, n.1-2., Jan/Jun. 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. CAPES. **Infocapes: boletim informativo**. v.4, n.1., Jan/Mar. 1996.

- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Grupo Técnico de Consultoria. **Roteiro para organização de projetos de novos cursos de mestrado e doutorado**. Brasília: s.d.
- BUNGE, M. **Ciência e desenvolvimento**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1980.
- BURNS, R. **Educacion para el desenrolo e educaci3n para la paz**. Perspectivas. Paris: n.2, p.138-80, 1981.
- CANDOTTI, E. **Trágica ciência**. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 12 Jul.1992. Caderno1, p.3.
- CANFIELD, J.T. **Tendências das pesquisas nos mestrados em Educação Física no Brasil**. **Anais do IV seminário de pesquisa em Educação Física**. Santa Maria, 1985.
- CANTARINO FILHO, M. R. A. **Teses brasileiras em Educação Física**. Brasília: UNB/Biblioteca Central, 1986. (mimeo)
- CARMO, A. A. do. **Pesquisa em Educação Física: qual o retorno social deste saber?** **Corpo Mov.**. São Paulo: v.1., n.3, p.10-2, 1984.
- _____. **Educação Física: competência técnica e consciência política**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1985.
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papyrus, 1988.
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física / Ciências do Esporte no Brasil: pelos meandros da Educação Física**. In: **Rev. Bras. Ciên. Esp.**, v.14, n.3, Mai.1993.
- CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa Ômega, 1982.
- COLLOR de MELO, F. A. **A revolução educacional**. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 09 Jan.1992. Caderno 1, p.3.
- CÓRDOVA, R. A. et. alli. **A pós-graduação na América Latina: o caso brasileiro**. UNESCO/CRESALC, MEC-SESu/CAPES, Brasília, 1986.
- CUNHA, L. A. . **Os (Des) caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação**. In: **CAPES, SEMINÁRIO SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NOS PROGRAMAS DE MESTRADO 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.
- CUNHA, L. A.; GOES, M. de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- CUNHA, M. S. V. e. **Ciência da motricidade humana: uma investigação epistemológica**. Rio de Janeiro: Palestra Edições Desportivas, 1985.
- CUNHA, M. S. V. e. Motricidade humana: uma autonomia disciplinar. In: **Rev. Motricidade Humana**. ISEF/UTL, Jul/Dez. 1988.
- CUNHA, M. S. V. e. **Educação Física ou ciência da motricidade humana?** Campinas: Papirus, 1989.
- _____. **Para uma epistemologia da motricidade humana**. Lisboa: Compendium, s.d.
- DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1985.
- DEL MORAL, R. C. **El método dialéctico**. México D.F.: Editorial Trillos, 1987.
- DI DIO, R. A. A pesquisa educacional no Brasil. **R. Bras. Est. Pedag.**, v.136, p.518-26, 1976.
- FARIA JÚNIOR, A. G. de. Pesquisa em Educação Física. **R. Bras. Educ. Fís. Desp.** Brasília: v.3, n.9, p.27-34, 1980.
- _____. **Produção científica brasileira em Educação Física: dissertações de mestrado, listagens e resumos**. Rio de Janeiro/Lisboa: UFF/UTL, 1986.
- _____. **Tendências da pesquisa na Inglaterra, País de Gales e Brasil (1974-1984): um estudo comparativo**. (no prelo)
- _____. **Trends of research in physical education in England, Wales and Brazil (1975-1984)**. A comparative study. London, University of London, Institute of Education. (Pós-doctoral final report). 1987.
- FAZENDA, I. C. A. **Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1988.
- FELDENS, M. das G. F. Alternativas metodológicas para a pesquisa em educação. **Ci.Cult.** São Paulo: v.10, n.35, p.1521-26, 1983.
- FENSTERSEIFER, H. **Sportlehrerausbildung in Brasilien**. Oldenburg: Univesidade de Oldenburg, 1986. (Tese de doutorado).

- FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução**. São Paulo: Alfa Ômega, 1979.
- FOLHA DE SÃO PAULO. Brasil, ciência falida: burocracia emperra pagamento de bolsistas. São Paulo, 21 Jul.1992. Caderno 1, p.9.
- FRIGOTTO, G. O contexto sócio-político brasileiro e a educação nas décadas de 70/90. In: **Contexto e Educação**. Ijuí: Livraria Ijuí Editora, n.24, Out/Dez.1994.
- GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 1987.
- GATTI, B. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil - 1978/1981. **Cad. Pesq.** São Paulo: n.44, p.3-17, 1983.
- GAYA, A. **Pesquisas biológicas aplicadas à Educação Física: que ciência estamos fazendo?** Porto Alegre: 1987. (no prelo)
- _____. **As ciências do desporto nos países de língua portuguesa: uma abordagem epistemológica**. Porto: Universidade do Porto, 1994.
- GENTILI, P.A. A. ; SILVA, T.T. (Org). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- 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. **Educ. Soc.**, Campinas: v.9, p.65-96, 1981.
- GOLDMANN, L. **Epistemologia e filosofia política**. Lisboa: Presença, 1978.
- _____. **Dialética e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. **Ciências humanas e filosofia: o que é sociologia?** São Paulo: Difel, 1986.
- GOUVEIA, A. A pesquisa educacional no Brasil. **Cad. Pesq.** São Paulo: v.1, n.1, 1971.
- HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- _____. **La lógica de las ciencias sociales**. 2.ed. Madrid: Editorial Tecnos S.A, 1990.
- _____. **Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social**. Buenos Aires: Taurus, 1990.

- _____. **Teoría de la acción comunicativa II: crítica de la razón funcionalista.** Madrid: Taurus Humanidades, 1987.
- HORKHEIMER, M. **Crítica de la razón instrumental.** Buenos Aires: Editorial Sur, 1973.
- KEDROV, B.M. **Classificación de las ciências.** Moscou: Editorial Progreso, 1976. v.1-2.
- KOPNIN, P.V. **Hipótesis y verdad.** México D.F.: Editorial Grijalbo, 1969.
- _____. **Fundamentos lógicos da ciência.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.
- _____. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- KORSCH, K. **Marxismo e filosofia.** Porto: Edições Afrontamento, s/d.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KRAFT, V. **El círculo de Viena.** Madrid: Taurus Ediciones, 1966.
- KRAGH, H. **Introducción a la historia de la ciencia.** Barcelona: Editorial Crítica, 1989.
- LAKATOS, I.; MUSGRAVE, A. (Org) **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento.** São Paulo: Cultrix: Ed. da Universidade de São Paulo, 1979.
- LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- LAPATI, P. **Acerca de la influencia de la investigación educativa. Perspectivas.** Paris: n.3, p.329-36, 1981.
- LENINI, V.I. **Materialismo e empiriocriticismo: notas críticas sobre uma filosofia reaccionária.** Lisboa: Avante, 1982.
- LOVISOLO, H. **Educação Física como arte da mediação. Contexto e Educação.** Ijuí: Editora Unijui, v.7, n.29, Jan/Mar.1992.
- LOWY, M. **Método dialético e teoria política.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- _____. **As aventuras de Karl Marx contra o barão de Munchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento.** São Paulo: Busca Vida, 1987.

- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACIEL, R. Cursos de pós-graduação. **Rev. Bras. Est. Pedag.** Brasília: v.47, n.105, p.91-101, 1967.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Lisboa: Avante, 1981.
- MASON, S. F. **Historia de las ciencias 2: la revolucion científica de los siglos XVI y XVII**. Madrid: Alianza Editorial, 1985.
- _____. **Historia de las ciencias 3: la ciencia del siglo XVIII**. Madrid: Alianza Editorial, 1985.
- _____. **Historia de las ciencias 4: la ciencia del siglo XIX**. Madrid: Alianza Editorial, 1986.
- _____. **Historia de las ciencias 5: la ciencia del siglo XX**. Madrid: Alianza Editorial, 1986.
- MERCADANTE, A. Educação: exigência da economia contemporânea. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 25 Ago.1993. Caderno 1, p.3.
- MULLER, M. L. Epistemologia e dialética. **Cad. Hist. Filos. Ci.** Campinas: n.2, p.5-30, 1981.
- NUSSENZVEIN, H.M. Financiamento da pesquisa - mitos e realidades. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 17 Jul.1992. Caderno 1, p.3.
- OLIVEIRA, B. A. de. **O estado autoritário brasileiro e o ensino superior**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.
- OLIVEIRA, V.M. **As pedagogias do consenso e do conflito: a produção teórica da Educação Física brasileira nos anos 80**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Educação, 1993. (Tese de doutorado)
- PAOLI, N.J. **Para repensar a universidade e a pós-graduação**. 2.ed. Campinas: Unicamp, 1985.
- PELLEGRINI, A.M. et al. Avaliação e perspectivas da produção científica em Educação Física: metas e prioridades para o triênio 1987-1989. Rio de Janeiro: Artus, n.20, p.31-4, 1987.

- PIAGET, J. **Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.
- PINTO, P. da S. Gasto com a educação registra menor evolução no Brasil, afirma UNESCO. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 03 Set.1994. Caderno 3, p.4.
- REVISTA MOTRIVIVÊNCIA. Ano 5, n.5,6,7. Dez.1994. p.34-46.
- RIBEIRO, M. L. **História da educação brasileira**. São Paulo: Moraes, 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.
- RYAN, A. **Filosofia das ciencias sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977. 332p.
- SANCHEZ GAMBOA, S. A. **Análise epistemológica dos métodos na pesquisa educacional**. Brasília: Universidade de Brasília, 1982. (Dissertação, Mestrado)
- _____. **Epistemologia da pesquisa em educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas**. Campinas: UNICAMP, 1987. (Tese, Doutorado).
- _____. Pesquisa em Educação Física: as inter-relações necessárias. In: **Rev. Motrivivência**. Ano 5, n.5,6,7. Dez.1994. p.34-46.
- _____. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In: SANTOS FILHO, J. C., SANCHES GAMBOA, S. A. (Org) **Pesquisa educacional: quantidade e qualidade**. Campinas: Cortez, 1995.
- SANTIN, S. **Educação Física: temas pedagógicos**. Porto Alegre: EST/ESEFE, 1992.
- SANTOS, I. R. dos. **Os fundamentos sociais da ciência**. São Paulo: Polis, 1979.
- SANTOS FILHO, J.C. dos, SANCHEZ GAMBOA, S. (Org.) **Pesquisa educacional: quantidade e qualidade**. Campinas: Cortez, 1995.
- SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.
- SCHAFF, A. **História e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- SLATER, P. **Origem e significado da Escola de Frankfurt**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

- SILVA, R. V. S. **Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas.** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1990. (Dissertação, Mestrado).
- SOARES, C. L. **Educação Física: raízes européias e Brasil.** Campinas: Papyrus, 1994.
- SOUZA, A. M. de. A ciência e a técnica nas sociedades industriais modernas: uma reflexão sobre a Educação Física. In: **Rev. Bras. Ciên. Esp.** v.14, n.3, Mai.1993.
- TAFFAREL, C. N. Z. **A formação do profissional da Educação Física: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física.** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1993.
- TANI, G. Pesquisa e pós-graduação em Educação Física. In: PASSOS, S.C.E. (Org.) **Educação Física e esportes na universidade.** Brasília: MEC, 1988. p.379-394.
- TORRES, C. **A práxis pedagógica de Paulo Freire.** São Paulo: Loyola, 1979.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Faculdade de Educação Física. **Regulamento do Curso de Mestrado em Educação Física.** Campinas: Unicamp, s.d.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Faculdade de Educação Física. **Projeto de criação do mestrado em Educação Física.** Campinas: Unicamp, 1986.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Escola de Educação Física. **Mestrado em Educação Física. Projeto de implantação do curso de mestrado em Educação Física.** Belo Horizonte: UFMG, 1988.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Escola de Educação Física. **Mestrado em Educação Física. Trabalho de auto-crítica do curso de mestrado em Educação Física.** Belo Horizonte: UFMG, 1993.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Escola Superior de Educação Física. **Mestrado em Ciências do Movimento Humano. Perfil do curso de Mestrado em Ciências do Movimento Humano desde sua implementação: 1989-1995.** Porto Alegre: UFRGS, 1996.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Escola Superior de Educação Física. **Mestrado em Ciências do Movimento Humano. Programa de criação do Mestrado em Ciências do Movimento Humano.** Porto Alegre: UFRGS, 1988.

- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Centro de Ciência da Saúde. Escola de Educação Física e Desportos. Secretaria de Pós-Graduação. **Manual de informação sobre o curso de mestrado em Educação Física**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1981.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Centro de Ciência da Saúde. Escola de Educação Física e Desportos. Secretaria de Pós-Graduação. **Pedido de Credenciamento do Curso de Mestrado em Educação Física da UFRJ**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1990.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Centro de Ciência da Saúde. Escola de Educação Física e Desportos. Secretaria de Pós-Graduação. **Manual de informações sobre o curso de mestrado em Educação Física**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1990.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Centro de Ciência da Saúde. Escola de Educação Física e Desportos. Secretaria de Pós-Graduação. **Manual de informações sobre o curso de mestrado em Educação Física**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1981.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Centro de Educação Física e Desportos. Mestrado em Educação Física. **Pedido de Credenciamento**. Santa Maria: UFSM, 1985.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Centro de Educação Física e Desportos. Mestrado em Educação Física. **Credenciamento do Curso de Doutorado**. Santa Maria: UFSM, 1993.
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Educação Física. **Manual de Pós-Graduação - Mestrado**. São Paulo: USP, 1978.
- VIEIRA, E. **A república brasileira - 1964-1984**. São Paulo: Moderna, 1985.
- _____. **Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel**. São Paulo: Cortez, 1987.
- VIEIRA PINTO, A. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- VIELLE, J. P. El impacto de la investigación en el campo educativo. **Perspectivas**, Paris: n.3, p.337-52, 1981.
- ZELENÝ, J. **Dialéctica y conocimiento**. Madrid: Ediciones Cátedra, 1982.

ANEXOS

ANEXO 01

DISSERTAÇÕES SELECIONADAS PARA O ESTUDO

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Amostra 01

AUTOR: WALTER GIRO GIORDANO

TÍTULO: Relação entre o comportamento de liderança administrativa e o grau comparativo da percepção desse comportamento entre líderes e liderados, das unidades da Secretaria Municipal de Esportes, Lazer e Recreação, do município de São Paulo.

ORIENTADOR: José Guilmar Mariz de Oliveira

DATA DE DEFESA: 07/01/88

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação Física

NÚMERO DE PÁGINAS: 78p.

Amostra 02

AUTOR: LISÍMACO VALLEJO CUELLAR

TÍTULO: Análise da capacidade aeróbica de atletas adolescentes.

ORIENTADOR: Maria Augusta Peduti Dal Molin Kiss

DATA DE DEFESA: 07/06/88

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação Física

NÚMERO DE PÁGINAS: 100p.

Amostra 03

AUTOR: EDSON CÉSAR FERREIRA CLARO

TÍTULO: Método Dança-Educação Física: uma alternativa de curso de especialização para o profissional da Dança e da Educação Física.

ORIENTADOR: Lino de Macedo

DATA DE DEFESA: 21/11/88

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação Física

NÚMERO DE PÁGINAS: 169p.

Amostra 04

AUTOR: OSMAR RIEHL

TÍTULO: Fotogrametria humana: um instrumento antropométrico.

ORIENTADOR: Maria Augusta Peduti Dal Molin Kiss

DATA DE DEFESA: 20/02/89

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação Física

NÚMERO DE PÁGINAS: 123p.

Amostra 05

AUTOR: CLÁUDIO PORTILHO MARQUES

TÍTULO: A influência da prática mental na aquisição e retenção de uma habilidade da ginástica artística.

ORIENTADOR: José Fernando Bittencourt Lomônaco

DATA DE DEFESA: 13/03/89

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação Física

NÚMERO DE PÁGINAS: 136p.

Amostra 06

AUTOR: TEGUALDA ISABEL ALARCON JIMENEZ

TÍTULO: A aquisição do "HOP" em função da idade, sexo e região geográfica.

ORIENTADOR: Alberto Carlos Amadio

DATA DE DEFESA: 03/05/89

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação Física

NÚMERO DE PÁGINAS: 125p.

Amostra 07

AUTOR: SOLANGE DE CÁSSIA ELIAS PASSOS

TÍTULO: Efeitos da variabilidade de prática na aprendizagem de uma habilidade motora.

ORIENTADOR: Go Tani

DATA DE DEFESA: 09/06/89

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação Física

NÚMERO DE PÁGINAS: 127p.

Amostra 08

AUTOR: EDÉLCIO PASCHOALIN

TÍTULO: Atitudes de estudantes do sexo masculino da Universidade de São Paulo em relação às atividades físico desportivas.

ORIENTADOR: Moacyr Brondi Daiuto

DATA DE DEFESA: 11/08/89

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação Física

NÚMERO DE PÁGINAS: 64p.

Amostra 09

AUTOR: GUILHERME AUGUSTO SOARES DA SILVA

TÍTULO: Análise da coordenação ampla (grossa) em crianças de 7 a 10 anos.

ORIENTADOR: Valdir José Barbanti

DATA DE DEFESA: 23/01/90

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação Física

NÚMERO DE PÁGINAS: 110p.

Amostra 10

AUTOR: VALFREDO RIBEIRO DÓREA

TÍTULO: Aptidão física relacionada à saúde em escolares de Jequié - Estado da Bahia.

ORIENTADOR: Valdir José Barbanti

DATA DE DEFESA: 20/02/90
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação Física
NÚMERO DE PÁGINAS: 140p.

Amostra 11

AUTOR: JOSÉ ANTÔNIO RABAÇA
TÍTULO: Análise do desenvolvimento da velocidade dos corredores de 400 metros rasos masculino.
ORIENTADOR: José Medalha
DATA DE DEFESA: 23/02/90
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação Física
NÚMERO DE PÁGINAS: 82p.

Amostra 12

AUTOR: LUZIMAR RAIMUNDO TEIXEIRA
TÍTULO: Efeitos de um programa de atividades físicas para criança asmática, avaliados por provas de função pulmonar.
ORIENTADOR: Januário de Andrade
DATA DE DEFESA: 25/06/90
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação Física
NÚMERO DE PÁGINAS: 86p.

Amostra 13

AUTOR: SÍLVIA DEUTSCH
TÍTULO: Atitude dos trabalhadores de indústrias têxteis quanto à prática da atividade física no tempo livre.
ORIENTADOR: José Maria de Camargo Barros
DATA DE DEFESA: 01/02/91
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação Física
NÚMERO DE PÁGINAS: 88p.

Amostra 14

AUTOR: SURAYA CRISTINA DARIDO
TÍTULO: Efeitos de dois procedimentos de apresentação da informação na aprendizagem motora: demonstração e instrução verbal.
ORIENTADOR: José Fernando Bitencourt Lomônaco
DATA DE DEFESA: 29/11/91
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação Física
NÚMERO DE PÁGINAS: 114p.

Amostra 15

AUTOR: MARCELO DE MELLO ANDRADE
TÍTULO: Lazer esportivo: fundamento da ecologia humana urbana.
ORIENTADOR: José Medalha
DATA DE DEFESA: 26/03/92

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação Física
NÚMERO DE PÁGINAS: 58p.

Amostra 16

AUTOR: JOCIMAR DAOLIO

TÍTULO: Representação do trabalho do professor de Educação Física na escola: do corpo matéria-prima ao corpo cidadão.

ORIENTADOR: Maria Lúcia Montes

DATA DE DEFESA: 07/12/92

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação Física

NÚMERO DE PÁGINAS: 108p.

Amostra 17

AUTOR: MARIZE CISNEIROS DA COSTA REIS

TÍTULO: Entendimento da instituição escola apresentado por licenciandos em Educação Física e comparado ao de licenciandos em outros componentes.

ORIENTADOR: José Guilmar Mariz de Oliveira

DATA DE DEFESA: 03/09/93

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação Física

NÚMERO DE PÁGINAS: 107p.

Amostra 18

AUTOR: IBRAHIM REDA EL HAYEK

TÍTULO: Análise biomecânica do joelho humano no desempenho de suas funções dinâmicas.

ORIENTADOR: Alberto Carlos Amadio

DATA DE DEFESA: 09/11/93

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação Física

NÚMERO DE PÁGINAS: 103p.

Amostra 19

AUTOR: ANA RAIMUNDA DÂMASO

TÍTULO: Efeitos do exercício físico sobre metabolismo lipídico de ratas lactante e após o desmame.

ORIENTADOR: Cláudia M. Oller do Nascimento Curi

DATA DE DEFESA: 17/12/93

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Biodinâmica do Movimento Humano.

NÚMERO DE PÁGINAS: 87p.

Amostra 20

AUTOR: JONÍLIO ORLANDO

TÍTULO: Educação Física Escolar: uma questão de espaço e tempo.

ORIENTADOR: José Medalha

DATA DE DEFESA: 28/02/94

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Pedagogia do Movimento Humano.

NÚMERO DE PÁGINAS: 115p.

Amostra 21

AUTOR: ISMAEL FORTE FREITAS JÚNIOR

TÍTULO: Aptidão física e atitude em relação à prática de atividade motora em universitários.

ORIENTADOR: Valdir José Barbanti

DATA DE DEFESA: 21/10/94

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Biodinâmica do Movimento Humano.

NÚMERO DE PÁGINAS: 126p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO : Ciência do Movimento Humano

Amostra 01

AUTOR: AMAURI APARECIDO BASSOLI DE OLIVEIRA.

TÍTULO: Análise crítica do currículo das disciplinas práticas do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá.

ORIENTADOR: Haimo Hartmuth Fensterseifer.

DATA DE DEFESA: 13/01/88.

NÚMERO DE PÁGINAS: 167p.

Amostra 02

AUTOR: SILVIO CLÁUDIO PEREIRA RODRIGUES.

TÍTULO: Análise biomecânica da ginga na capoeira.

ORIENTADOR: Aluísio Otávio Vargas Ávila.

DATA DE DEFESA: 22/07/88.

NÚMERO DE PÁGINAS: 144p.

Amostra 03

AUTOR: JUAREZ VIEIRA DO NASCIMENTO.

TÍTULO: As expectativas dos universitários em relação à prática desportiva: uma abordagem qualitativa.

ORIENTADOR: Aluísio Otávio Vargas Ávila.

DATA DE DEFESA: 27/12/88.

NÚMERO DE PÁGINAS: 132p.

Amostra 04

AUTOR: MARIA CECÍLIA DE MIRANDA MOCKER.

TÍTULO: O curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina: suas concepções de ensino e de Educação Física.

ORIENTADOR: Elenor Kunz.
DATA DE DEFESA: 06/11/89.
NÚMERO DE PÁGINAS: 147p.

Amostra 05

AUTOR: JOICE MARA FACCO STEFANELLO.
TÍTULO: Ansiedade competitiva e os fatores de personalidade de adolescentes que praticam voleibol: um estudo causal-comparativo.
ORIENTADOR: Ruy Jornada Krebs.
DATA DE DEFESA: 25/04/90.
NÚMERO DE PÁGINAS: 256p.

Amostra 06

AUTOR: CLÁUDIO DA COSTA MAHLMANN.
TÍTULO: Futebol sete, uma opção de lazer em Santa Cruz do Sul.
ORIENTADOR: Selvino Antônio Malfatti.
DATA DE DEFESA: 02/10/90.
NÚMERO DE PÁGINAS: 114p.

Amostra 07

AUTOR: GIOVANI DE LORENZI PIRES.
TÍTULO: Educação Física Escolar: concepções e prática pedagógica.
ORIENTADOR: Silvino Santin.
DATA DE DEFESA: 28/12/90/
NÚMERO DE PÁGINAS: 186p.

Amostra 08

AUTOR: ELIANE PARDO CHAGAS.
TÍTULO: Educação Física: reflexo das concepções dominantes sobre o controle do corpo feminino.
ORIENTADOR: Haimo Hartmuth Fensterseifer.
DATA DE DEFESA: 19/12/91.
NÚMERO DE PÁGINAS: 208p.

Amostra 09

AUTOR: ANA CRISTINA DE DAVID.
TÍTULO: Um novo método fotogramétrico adequado a análises biomecânicas: comparação com o método DLT (transformação linear direta).
ORIENTADOR: João Carlos Pio da Fonseca.
DATA DE DEFESA: 13/03/92.
NÚMERO DE PÁGINAS: 175p.

Amostra 10

AUTOR: IRACEMA SOARES DE SOUSA.

TÍTULO: Elementos críticos para elaboração de uma teoria pedagógica da Educação Física Escolar: um estudo nas escolas públicas do município de Aracajú (SE).

ORIENTADOR: Haimo Hartmuth Fensterseifer.

DATA DE DEFESA: 29/12/92.

NÚMERO DE PÁGINAS: 354p.

Amostra 11

AUTOR: SOLANGE LACKS.

TÍTULO: Educação Física Escolar: um estudo de caso.

ORIENTADOR: Ingrid Dittrich Wiggers.

DATA DE DEFESA: 11/03/93

NÚMERO DE PÁGINAS: 242p.

Amostra 12

AUTOR: JÔNATAS DE FRANÇA BARROS.

TÍTULO: Estudo dos efeitos da sobrecarga entre as etapas de um programa de reabilitação cardíaca.

ORIENTADOR: Aluísio Otávio Vargas Ávila.

DATA DE DEFESA: 25/03/93.

NÚMERO DE PÁGINAS: 183p.

Amostra 13

AUTOR: ANDRÉ LEONARDO SEVERO.

TÍTULO: Níveis de ansiedade em nadadores juvenis de ambos os sexos, no Estado do Paraná.

ORIENTADOR: Ruy Jornada Krebs.

DATA DE DEFESA: 14/01/94.

NÚMERO DE PÁGINAS: 80p.

Amostra 14

AUTOR: ANTÔNIO RENATO PEREIRA MORO.

TÍTULO: Distribuição do peso corporal do sujeito na posição sentada: um estudo de três situações experimentais simuladas por um protótipo.

ORIENTADOR: Aluísio Otávio Vargas Ávila.

DATA DE DEFESA: 04/03/94.

NÚMERO DE PÁGINAS: 137p.

Amostra 15

AUTOR: ADAUTO JOÃO PULCINELLI.

TÍTULO: A visão das empresas gaúchas sobre as atividades físico-desportivas na empresa.

ORIENTADOR: Renan Maximiliano Fernandes Sampedro.

DATA DE DEFESA: 07/03/94.

NÚMERO DE PÁGINAS: 134p.

Amostra 16

AUTOR: FRANCISCO IVORI DALLA COSTA.
TÍTULO: Relação entre tabagismo, condição física e alguns testes de função pulmonar nos soldados da Brigada Militar de Santa Maria.
ORIENTADOR: Renan Maximiliano Fernandes Sampedro.
DATA DE DEFESA: 17/08/94.
NÚMERO DE PÁGINAS:

Amostra 17

AUTOR: MIRIA SUZANA BURGOS.
TÍTULO: A ludicidade no processo de construção da subjetividade: contribui ou reprime?
ORIENTADOR: Haimo Hartmuth Fensterseifer.
DATA DE DEFESA: 06/10/94.
NÚMERO DE PÁGINAS: 253p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Bases Biomédicas da Educação Física / Biociências da Atividade Física

Amostra 01

AUTOR: Estélio Henrique Martin Dantas.
TÍTULO: Proposta teórica de um modelo de treinamento para aplicação em academias de ginástica.
ORIENTADOR: . Manoel José Gomes Tubino.
DATA DE DEFESA: 17/06/88.
NÚMERO DE PÁGINAS: 151p.

Amostra 02

AUTOR: Paulo Ferreira Pinto.
TÍTULO: A influência da percepção plantar no deslocamento do cego congênito.
ORIENTADOR: . Mário Donato D'Ângelo.
DATA DE DEFESA: 19/01/89.
NÚMERO DE PÁGINAS: 69p.

Amostra 03

AUTOR: Paulo Roberto Bassoli.
TÍTULO: O idealismo e o materialismo na Educação Física.
ORIENTADOR: Kátia Brandão Cavalcanti.
DATA DE DEFESA: 13/03/89.
NÚMERO DE PÁGINAS: 156p.

Amostra 04

AUTOR: Anselmo José Perez.

TÍTULO: Estudo do comportamento da frequência e do comprimento da braçada de nadadores de diferentes níveis competitivos em função da velocidade atingida no nado crawl.

ORIENTADOR: . Mário Donato D'Ângelo.

DATA DE DEFESA: 02/05/89.

NÚMERO DE PÁGINAS: 104p.

Amostra 05

AUTOR: José Antônio Caldas Teixeira.

TÍTULO: Estudo comparativo da função ventricular esquerda durante um exercício isométrico sustentado de diferentes massas musculares.

ORIENTADOR: Áttila Jozsef Flegner / Maurício José Leal Rocha.

DATA DE DEFESA: 17/09/90.

NÚMERO DE PÁGINAS: 281p.

Amostra 06

AUTOR: José Inácio Salles Neto.

TÍTULO: Influência de dois programas distintos de salto em profundidade no resultado do salto vertical sem contra-movimento e do salto vertical com contra-movimento.

ORIENTADOR: Mário Donato D'Ângelo.

DATA DE DEFESA: 04/12/91.

NÚMERO DE PÁGINAS: 92p.

Amostra 07

AUTOR: Marcos Santos Ferreira.

TÍTULO: Atletismo e promoção da saúde nos livros-texto brasileiros.

ORIENTADOR: Alfredo Gomes de Faria Jr.

DATA DE DEFESA: 19/03/93.

NÚMERO DE PÁGINAS: 205p

Amostra 08

AUTOR: Fernando Augusto Monteiro Sabóia Pompeu.

TÍTULO: Proposta de protocolo ergométrico para a determinação da curva de acúmulo do lactato sanguíneo em pista de atletismo.

ORIENTADOR: Áttila Jozsef Flegner.

DATA DE DEFESA: 21/03/94.

NÚMERO DE PÁGINAS: 454p

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Didática da Educação Física / Pedagogia da Educação Física e dos Esportes

Amostra 09**AUTOR:** Vera Sandra Machado Henrique de Souza.**TÍTULO:** Causas da perda da motivação do professor de Educação Física e da qualidade de suas aulas, no segundo segmento do primeiro grau.**ORIENTADOR:** Maurette Augusto.**DATA DE DEFESA:** 15/04/88.**NÚMERO DE PÁGINAS:** 80p.**Amostra 10****AUTOR:** Roseny Maria Máffia.**TÍTULO:** A aprendizagem dos nados crawl e peito e os efeitos de sua transferência sobre o desempenho dos nados borboleta e costas.**ORIENTADOR:** Vera Lúcia Simões da Silva.**DATA DE DEFESA:** 22/12/88.**NÚMERO DE PÁGINAS:** 97p.**Amostra 11****AUTOR:** Wemerson de Amorim.**TÍTULO:** Avaliação do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora: a percepção dos egressos.**ORIENTADOR:** Fernanda Barroso Beltrão.**DATA DE DEFESA:** 31/07/89.**NÚMERO DE PÁGINAS:** 106p.**Amostra 12****AUTOR:** Maura Monteiro de Moraes.**TÍTULO:** Análise preliminar da adequação do teste de proficiência motora de Bruininks-Oseretsky.**ORIENTADOR:** Vernon Furtado da Silva.**DATA DE DEFESA:** 11/04/90.**NÚMERO DE PÁGINAS:** 128p.**Amostra 13****AUTOR:** Paulo Marcelo Soares de Macedo.**TÍTULO:** Sistema de mensuração do desempenho motor dos alunos da disciplina basquetebol masculino de Educação Física curricular da Universidade Federal de Santa Catarina.**ORIENTADOR:** Luiz Guilherme Baird Abtibol.**DATA DE DEFESA:** 29/04/91.**NÚMERO DE PÁGINAS:** 176p.**Amostra 14****AUTOR:** Almir Menezes Silveiras.**TÍTULO:** O tamashiwari: da alienação à deformação física. Uma avaliação.

ORIENTADOR: Vinícius Ruas Ferreira da Silva.

DATA DE DEFESA: 23/04/92.

NÚMERO DE PÁGINAS: 72p.

Amostra 15

AUTOR: Chuno Wanderlei Mesquita.

TÍTULO: Identificação de incidências autoritárias existentes na prática do judô e utilizadas pelo professor.

ORIENTADOR: Waldyr Lins de Castro.

DATA DE DEFESA: 01/02/94.

NÚMERO DE PÁGINAS: 129p.

Amostra 16

AUTOR: Teresa Cristina Raposo Alentejano.

TÍTULO: Estudo comparativo descritivo da natação sincronizada - medidas antropométricas, parâmetros fisiológicos, qualidades físicas e tipos de treinamento preconizados.

ORIENTADOR: Áttila Jozsef Flegner

DATA DE DEFESA: 07/10/94.

NÚMERO DE PÁGINAS: 146p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Amostra 01

AUTOR: APARECIDA MARIA CATAI

TÍTULO: Adaptações cárdio-respiratórias em atletas. Estudo das diferentes fases do treinamento físico.

ORIENTADOR: Prof^o Dr. Lourenço Gallo Jr.

DATA DE DEFESA: 27/02/92

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Atividade Física e Adaptação.

Amostra 02

AUTOR: VERA APARECIDA MADRUGA FORTI

TÍTULO: Adaptações cárdio-respiratórias ao treinamento físico aeróbio em mulheres na menopausa: estudo longitudinal e transversal.

ORIENTADOR: Prof^o Dr. Lourenço Gallo Jr.

DATA DE DEFESA: 27/05/93

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Atividade Física e Adaptação.

Amostra 03

AUTOR: SÉRGIO CORRÊA TAVARES

TÍTULO: A reclusão pubertária no Kamayurá de Ipawu - um enfoque bio-cultural.

ORIENTADOR: Maria Beatriz Rocha Ferreira.
DATA DE DEFESA: 13/04/94
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Atividade Física e adaptação

Amostra 04

AUTOR: WANDERLEY MARCHI JÚNIOR
TÍTULO: Classificação das tendências da Educação Física: uma abordagem filosófica - educacional e ideológica.
ORIENTADOR: Antônia Dalla Pria Bankoff
DATA DE DEFESA: 20/12/94
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Atividade Física e adaptação

Amostra 05

AUTOR: ELIZABETH PAOLIELLO MACHADO DE SOUZA.
TÍTULO: A busca do auto-conhecimento através da consciência corporal: uma nova tendência.
ORIENTADORA: Prof^a Dra. Lucila Schwantes Arouca.
DATA DE DEFESA: 11/12/92
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação motora.

Amostra 06

AUTOR: PAULO DA TRINDADE NERYS DA SILVA
TÍTULO: Avaliação da aprendizagem em Educação Física na Escola de 1^o grau.
Orientadora: Prof^a Dra. Maria Beatriz Rocha Ferreira
DATA DE DEFESA: 18/02/93
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação motora.

Amostra 07

AUTOR: RUTE ESTANISLAVA TOLOCKA
TÍTULO: Atividade motora e a pessoa acometida por traumatismo medular
ORIENTADOR: Ademir de Marco
DATA DE DEFESA: 05/12/94
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação motora.

Amostra 08

AUTOR: LEILA MIRTES SANTOS DE MAGALHÃES PINTO
TÍTULO: A recreação/lazer e a Educação Física: a manobra da autenticidade do jogo.
ORIENTADOR: Prof^o Dr. Antônio Carlos Bramante
DATA DE DEFESA: 13/04/92.
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Estudos do Lazer.

Amostra 09

AUTOR: YARA MARIA DE CARVALHO
TÍTULO: O mito atividade física/saúde

ORIENTADOR: Prof^o Dr. Gastão Wagner de Souza Campos.

DATA DE DEFESA: 20/12/93

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Estudos do Lazer.

Amostra 10

AUTOR: ALFREDO FERES NETO.

TÍTULO: Interesses físicos no lazer: a influência do esporte de alto rendimento para a criança na relação lazer - escola - processo educativo.

ORIENTADOR: Nelson Carvalho Marcellino

DATA DE DEFESA: 12/09/94

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Estudos do lazer

Amostra 11

AUTOR: FLÁVIA MARIA SERRA GHIROTTI

TÍTULO: Aspectos epidemiológicos das lesões desportivas no voleibol.

ORIENTADOR: Prof^o Dr. Aguinaldo Gonçalves.

DATA DE DEFESA: 09/03/92.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Ciências do Esporte.

Amostra 12

AUTOR: SÉRGIO AUGUSTO CUNHA.

TÍTULO: Metodologia para análise cinemática da corrida

ORIENTADOR: Prof^o Dr. René Brezikofer

DATA DE DEFESA: 28/05/93

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Ciências do Esporte.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EXERCÍCIO E SAÚDE

Amostra 01

AUTOR: DANIELA LOPES DOS SANTOS.

TÍTULO: Influência do exercício físico intenso de curta duração sobre a memória recente.

ORIENTADOR: Jorge Pinto Ribeiro.

DATA DA DEFESA: 29/06/94.

NÚMERO DE PÁGINAS: 98p.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Exercício e Saúde.

Amostra 02

AUTOR: SILVANA VILODRE GOELLNER.

TÍTULO: O método francês e a Educação Física no Brasil: da caserna à escola.

ORIENTADOR: Adroaldo César de Araújo Gaya.
DATA DA DEFESA: 01/04/92.
NÚMERO DE PÁGINAS: 222p..
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Ensino e Educação Física

Amostra 03

AUTOR: FERNANDA MARTINS MARQUESAN.
TÍTULO: Postura corporal e tempo laboral: da teoria mecânica para a teoria dos sistemas dinâmicos.
ORIENTADOR: Ricardo Demétrio de Souza Petersen.
DATA DA DEFESA: 30/11/93.
NÚMERO DE PÁGINAS: 79p.
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Movimento Humano e Educação.

Amostra 04

AUTOR: SIMONE NUNES ÁVILA.
TÍTULO: As implicações da paramedicina na identidade do fisioterapeuta.
ORIENTADOR: Juan José Mouriño Mosquera.
DATA DE DEFESA: 17/06/94.
NÚMERO DE PÁGINAS: 96p.
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Desenvolvimento Humano e Educação Física

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Amostra 01

AUTOR: ULISSES DE PAULA FILHO
TÍTULO: Efeito do exercício aeróbio de alta intensidade até a exaustão sobre o tempo de reação auditiva, o tempo de reação visual e a fadiga mental avaliada através da frequência de vibração e fusão.
ORIENTADOR: Dietmar Martin Samulski
DATA DE DEFESA: 31/05/93
NÚMERO DE PÁGINAS: 124p.
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Ciências do Esporte

Amostra 02

AUTOR: MARCOS MOURA TEIXEIRA
TÍTULO: Efeitos da aclimação ao calor sobre respostas fisiológicas durante exercício realizado em ambiente termoneutro.
ORIENTADOR: Emerson Silami Garcia
DATA DE DEFESA: 02/12/93
NÚMERO DE PÁGINAS: 102p.
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Ciências do Esporte

Amostra 03**AUTOR:** ELIZABETE DE FÁTIMA COSTA ROSSETE**TÍTULO:** O julgamento da ginástica rítmica desportiva**ORIENTADOR:** Maria Gláucia Costa Brandão**DATA DE DEFESA:** 29/04/94**NÚMERO DE PÁGINAS:** 106p.**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:** Ciências do Esporte**Amostra 04****AUTOR:** MÁRCIA NETTO MAGALHÃES ALVES**TÍTULO:** Efeitos da cafeína e do triptofano sobre o tempo total de exercício, a temperatura corporal, variáveis respiratórias, frequência cardíaca e percepção subjetiva do esforço.**ORIENTADOR:** Luiz Oswaldo Carneiro Rodrigues**DATA DE DEFESA:** 18/11/94**NÚMERO DE PÁGINAS:**

ANEXO 02

FICHA AUXILIAR NO REGISTRO DE INFORMAÇÕES REFERENTES ÀS DISSERTAÇÕES

1-IDENTIFICAÇÃO:

AUTOR:

TÍTULO:

UNIVERSIDADE:

FACULDADE/ DEPARTAMENTO:

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO ()

ORIENTADOR:

DATA DE DEFESA:

2- NÍVEL TÉCNICO:

2.1- TEMÁTICA CENTRAL :

2.2- CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA:

2.3- TÉCNICAS UTILIZADAS NA COLETA DE DADOS:

2.4- INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS

2.5- PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NO TRATAMENTO DOS DADOS:

3-NÍVEL METODOLÓGICO:

3.1-PRINCIPAIS PASSOS E PROCEDIMENTOS ADOTADOS:

3.2- TIPO DE ABORDAGEM:

EMPÍRICO-ANALÍTICA ()

FENOMENOLÓGICO-HERMENÊUTICA ()

CRÍTICO-DIALÉTICA ()

OUTRA ():

4-NÍVEL TEÓRICO:

4.1- PROBLEMAS PRIVILEGIADOS:

4.1.1- PROBLEMAS EDUCACIONAIS PRIVILEGIADOS:

4.1.2- PROBLEMAS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO FÍSICA/ ESPORTES/LAZER
PRIVILEGIADOS

PROBLEMAS SOCIAIS PRIVILEGIADOS:

4.2- CRÍTICAS DESENVOLVIDAS:

4.3-PROPOSTAS APRESENTADAS:

4.4-AUTORES MAIS CITADOS:

5. NÍVEL EPISTEMOLÓGICO:

5.1- CRITÉRIOS DE VALIDAÇÃO CIENTÍFICA:

5.2- CONCEPÇÃO DE CAUSALIDADE:

5.3- CONCEPÇÃO DE CIÊNCIA

5.4- PRESSUPOSTOS LÓGICO-GNOSIOLÓGICOS/ RELAÇÃO SUJEITO-OBJETO.

5.5-PRESSUPOSTOS ONTOLÓGICOS:

5.5.1- CONCEPÇÃO DE HOMEM:

5.5.2- CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA

5.5.3- CONCEPÇÃO DE REALIDADE:

5.5.4- CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO:

5.5.5- CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA/ESPORTES:

5.5.6- CONCEPÇÃO DE MOVIMENTO:

5.5.7-CONCEPÇÃO DE CORPO:

OBSERVAÇÕES: