

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

FORMAÇÃO SUPERIOR EM EDUCAÇÃO
FÍSICA: possíveis entendimentos da distribuição
geopolítica dos cursos

Evellyn Pereira Rodrigues

BRASÍLIA

2019

FORMAÇÃO SUPERIOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA: possíveis entendimentos da distribuição geopolítica dos cursos

Linha de Pesquisa: 3. Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer.

Tema da Pesquisa: Formação em Educação Física.

Evellyn Pereira Rodrigues

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília (PPGEF/UnB) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Professor Doutor Lino Castellani Filho

BRASÍLIA

2019

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Distribuição total dos cursos por região geográfica.....	45
Figura 2 Distribuição total de licenciaturas por região geográfica.....	46
Figura 3 Distribuição total de bacharelados por região geográfica.....	47
Figura 4 Distribuição total de cursos por estado.....	47
Figura 5 Distribuição total de licenciaturas por estado em 2017.....	48
Figura 5a Distribuição total de licenciaturas por estado em 2009.....	48
Figura 6 Distribuição total de bacharelados por estado em 2017.....	49
Figura 6a Distribuição total de bacharelados por estado em 2017.....	49

LISTA DE ABREVIACOES

ABI – rea Básica de Ingresso

ANFOPE – Associaao Nacional pela Formaao dos Profissionais da Educaao

ANPAE – Associaao Nacional de Política e Administraao da Educaao

ANPED – Associaao Nacional de Pós-Graduaao e Pesquisa em Educaao

BC – Banco Central

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenaao de Aperfeioamento de Pessoal de Nível Superior

CBF – Confederaao Brasileira de Futebol

CEDES – Centro de Estudos Educaao e Sociedade

CES – Câmara de Educaao Superior

CFE – Conselho Federal de Educaao

CNE – Conselho Nacional de Educaao

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONFED – Conselho Federal

CREF – Conselho Regional de Educaao Física

DCN – Diretriz Curricular Nacional

EC – Emenda Constitucional

EF – Educaao Física

EM – Ensino Médio

ENAMEB – Exame Nacional de Avaliaao do Magistério do Ensino Básico

Febraban – Federaao Brasileira dos Bancos

Fiesp – Federaao das Indústrias do Estado de São Paulo

FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FNE – Fórum Nacional de Educaao

FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educaao ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

IES – Instituiao de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSS – Instituto Nacional do Seguro Social

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educaao Nacional

MEC – Ministério da Educaao

MESP – Movimento Escola Sem Partido

MRE – Ministério das Relaoes Exteriores

MP – Medida Provisória

MR – Movimento Renovador
OS – Organização Social
PEC – Proposta de Emenda à Constituição
PIB – Produto Interno Bruto
PL – Projeto de Lei
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGEF – Programa de Pós-Graduação em Educação Física
PSC – Partido Social Cristão
PPG – Programa de Pós-Graduação
PT – Partido dos Trabalhadores
Res – Resolução
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAE – Secretaria de Assuntos Estratégicos
SESu – Secretaria de Educação Superior
SINAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SNE – Sistema Nacional de Educação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFF – Universidade Federal Fluminense
UnB – Universidade de Brasília

Sumário

INTRODUÇÃO	7
OBJETIVOS	13
CAPÍTULO I: ANÁLISE DE CONJUNTURA DO BRASIL, DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA	14
CAPÍTULO II: A EDUCAÇÃO FÍSICA E O DEBATE DA FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR: ONDE ELA SE LOCALIZA?	32
2.1. A pós-graduação e a lógica de credenciamento de cursos e docentes	40
CAPÍTULO III: LEVANTAMENTO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA DISTRIBUIÇÃO GEOPOLÍTICA	45
CAPITULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	73

INTRODUÇÃO

O curso de Educação Física, desde que obteve o status de formação superior, contou com diversas diretrizes, sendo:

- Decreto Lei 1212/1939¹, que estabeleceu a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos, na cidade do Rio de Janeiro;
- Decreto Lei 8270/1945², que alterou algumas disposições do decreto de 1939, entre elas a duração do curso que passou de 2 para 3 anos;
- Resolução CFE (Conselho Federal de Educação) 69/1969³, que definiu a formação em Licenciatura em Educação Física e Técnico Desportivo, ainda com duração de 3 anos;
- Resolução CFE 03/1987⁴, que trouxe a figura do bacharelado, almejando a formação do pesquisador da área, pois, naquele momento, a pós-graduação estava se desenvolvendo e objetivava formar quadros acadêmicos para tal. Tinha-se também a licenciatura plena, em contraponto à licenciatura curta, fixando a duração mínima de 4 anos. A licenciatura contemplava um único caminho, ambas habilitações, no entanto, sem que a formação buscasse se aprofundar no perfil almejado pelo bacharelado ou que conseguisse formar com excelência teórica e prática o professor da educação básica;
- Resolução CNE (Conselho Nacional de Educação) 07/2004⁵, que definiu duas áreas distintas com perfis profissionais diversos: a licenciatura, que formaria o professor para atuar na educação básica, e o bacharelado, que agora habilitaria para atuação nos demais campos de intervenção, aqueles com perfis de profissões liberais, diferentemente da resolução anterior que objetivava formar pesquisadores;

¹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1212.htm Acesso em: 02/04/2019

² <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8270-3-dezembro-1945-457382-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02/04/2019

³ <http://cev.org.br/biblioteca/parecer-69-69/>. Acesso em: 02/04/2019

⁴ http://www.lex.com.br/doc/310659_RESOLUCAO_N_3_DE_16_DE_JUNHO_DE_1987.aspx. Acesso em: 02/04/2019

⁵ <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfísica.pdf>. Acesso em: 02/04/2019

- E a recém-editada Resolução CNE 06/2018⁶, que define entrada única, com 2 anos de matérias básicas comuns às duas formações e, nos dois últimos anos, a escolha entre licenciatura e bacharelado, podendo haver complementação para dupla habilitação com mais um ano de estudos.

Todas essas resoluções estão relacionadas com o momento histórico, social, político e educacional de quando foram estabelecidas e carregavam a intencionalidade de instauração de projetos de sociedade dos governantes.

Os decretos de 1939 e 1945 foram editados durante o Estado Novo, que se utilizava da Educação Física para o adestramento físico, conforme consta na Carta Magna de 1937, e necessitava formar professores sob essa ótica de ensino para criar corpos fortes e saudáveis para o trabalho fabril em desenvolvimento à época, ainda sob forte influência militar (Castellani Filho, 1999, p. 96).

A resolução do CFE 69/1969 foi editada em meio à ditadura civil-militar instaurada em 1964 e pouco modificou a função social do curso em questão, mantendo a mesma base de disciplinas com o intuito de continuar formando profissionais do adestramento físico sob a égide do fortalecimento da nação.

Já a resolução de 1987 foi editada em um momento de redemocratização, resultado de muitos embates sociais provenientes do descontentamento com a ordem social vigente. Mas também sob forte influência do neoliberalismo, que tentava suprimir o estado de bem-estar social e sedimentar o estado mínimo, próprio à lógica neoliberal. Dentro da área de Educação Física esse descontentamento também era latente e fez emergir o Movimento Renovador⁷, que inaugurou a criticidade na área, no entanto, as forças ainda eram maiores no campo conservador.

A Educação e também a Educação Física, a partir de então, eram campos abertos de disputas com a Constituição Federal, esta promulgada em 1988, mas que já indicava a necessidade de uma nova lei educacional. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da

⁶ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104241-rces006-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02/04/2019

⁷ Movimento que buscou questionar e repensar de forma crítica o papel da Educação Física na sociedade e na educação, tem sua primeira grande expressão com o lançamento do livro intitulado “Educação Física cuida do corpo e mente”, de João Paulo Subirá Medina, em 1983.

Educação Nacional) foi assinada em 1996 e, consecutivamente a ela, todas as normas, parâmetros e diretrizes da educação foram reeditados.

Com uma nova lei educacional vigente, a necessidade de novas diretrizes para a Educação Física estava em voga e, assim, a Resolução 07/2004 do CNE, fruto de muitas disputas entre o campo conservador representado pelo recém-fundado sistema Confef/Cref (Conselho Federal/Regional de Educação Física) e o campo progressista representado por professores fundamentados no Movimento Renovador, resultou em uma diretriz de consensos (Castellani Filho, 2016, p. 3).

Apenas 14 anos após a edição da última diretriz temos o lançamento de novas diretrizes curriculares, resultado de diversos debates sobre a formação e habilitação para a atuação profissional, sobre a nomenclatura que deveria ser mantida ou extinta, acerca da reunificação em apenas um caminho formativo para as duas graduações. Tomada por um tom de certa esquizofrenia, a área (ao menos uma parte dela) se ocupa de discussões ensimesmadas enquanto pautas significativas, como a defesa da disciplina na educação básica e o avanço político de forças reacionárias, ficam em segundo plano.

Com base nessa breve retrospectiva histórica, cabe analisar o caminho que a educação traça para chegar ao momento atual, costurando-o com o da Educação Física e seu histórico dentro da escola, assim como ela tem contribuído para a educação e como o desenvolvimento de políticas educacionais e do próprio movimento que a educação faz ao longo dos anos tem abarcado a Educação Física em sua totalidade.

O último levantamento dos cursos superiores de EF foi realizado em 2009 e publicado em 2010, agora, almejamos aqui, além de atualizar esses dados, vislumbrar de que maneira sua expansão e desenvolvimento tem se dado no território nacional ao longo desses 10 anos e também em como contribuir para a reflexão de qual formação profissional a Educação Física pretende instaurar, considerando qual projeto de sociedade ela quer ajudar a construir.

Antes de discorrer sobre como trataremos metodologicamente nosso objeto de estudo, cabe esclarecer que as categorias utilizadas aqui para a divisão e classificação dos dados seguirão a lógica constante no Censo do Ensino Superior 2017 (sic) do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), tendo em vista que a fonte desses dados é o próprio censo e que ele também já demonstra o recorte temporal que será aplicado. Inicialmente foram feitas consultas ao site do INEP

e MEC para coleta de informações sobre os cursos superiores de Educação Física, então optamos por, primeiramente, utilizar os dados do INEP, por se tratarem de dados mais precisos e completos, apesar de serem referentes a 2017, assim, deixamos para um possível segundo momento o cruzamento deles com os constantes dados no site do MEC, mais atualizados em relação aos números, porém com algumas distorções em relação à atividade ou à inatividade dos cursos, por exemplo.

A análise do momento atual do Brasil torna-se indispensável para o entendimento do objeto aqui proposto, os cursos superiores de formação em Educação Física e sua distribuição geopolítica, por se tratar de um tema que impacta diretamente a qualidade da formação e posterior atuação do profissional dessa área, o que também incide no desenvolvimento da educação básica brasileira como consequência do trabalho desenvolvido por esses e todos os profissionais da educação.

Considerando as influências da mudança no comando do governo federal sobre a política de formação profissional em nível superior, especialmente em EF, iniciaremos o estudo com a leitura do cenário político até as eleições presidenciais de 2018, visualizando os principais acontecimentos que marcaram o governo de Michel Temer e que conduziu a educação a novos rumos, tanto a formação em nível superior quanto a Educação Física de modo geral.

Após esse apanhado geral da situação brasileira, passaremos para a análise dos dados nas categorias utilizadas pelo próprio INEP, tanto em relação a sua categoria administrativa (pública e privada) e organização acadêmica (universidade, faculdade, centro universitário e instituto federal) quanto na distribuição geopolítica dos cursos, localizados por região e por estado. Espera-se que, com essa primeira análise dos dados, possamos iniciar o descortinamento do fenômeno, lançando hipóteses para possíveis interpretações da referida distribuição geopolítica dos cursos superiores em Educação Física e em como se relaciona com o debate acerca das diretrizes curriculares desse curso e com a política de formação docente.

Trataremos da Educação Física e de sua formação acadêmica com base na análise dos dados coletados e das possíveis interpretações acerca do fenômeno, na tentativa de compreender em qual nível de desenvolvimento e evolução qualitativa dos currículos dos cursos superiores da área, partiremos da hipótese de que a distribuição dos cursos segue a lógica mercadológica de atendimento a demandas e características sociais de cada região e estado, não necessariamente preocupados com a qualidade

desse atendimento e, sim, alinhados com a percepção de possibilidades de maiores ganhos financeiros.

Por último, faremos uma comparação do momento inicial da escrita, de como a conjuntura nacional se apresentava, com o momento final da escrita, de como a conjuntura está posta, no intuito de minimamente confirmar ou refutar a hipótese posta e tentar visualizar possíveis encaminhamentos de debates acerca do tema, na busca por medidas voltadas à resolução de problemáticas identificadas com base nesses debates.

Posto que nosso objeto de estudo seja a distribuição geopolítica dos cursos superiores de EF e os dados utilizados estão catalogados em planilhas de Excel disponíveis no site oficial do INEP, utilizaremos os procedimentos metodológicos de pesquisa documental e revisão de literatura em conjunto com o método da Análise de Conteúdo, método no qual podemos obter maiores e melhores informações sobre a mensagem do objeto em questão, conforme Triviños (1987, p. 160) nos explica, ou seja, de seu conteúdo e de sua comunicação com o leitor/receptor dessa mensagem, inferindo hipóteses mais sólidas sobre o objeto por meio dessa análise e assim nos aproximando do objetivo de reconhecer a essência do fenômeno (objeto de estudo), que ultrapassa sua aparência, qual seja a sua apresentação como uma simples distribuição dos cursos no território nacional, sem intencionalidades secundárias.

Pretende-se desenvolver um estudo descritivo de caráter qualitativo-quantitativo (Triviños, 1987, p. 110-112), no formato de Monografia de Base (Saviani, 1991, p. 164-167), para reunir o máximo de informações possíveis, dentro de nossas limitações, e condicionar as primeiras aproximações com os significados e significantes do objeto do estudo, na expectativa de minimamente reunir condições para confirmar ou refutar as hipóteses postas no presente estudo, abrindo novas hipóteses para estudos posteriores, dada a extensão do tema e a gama de possibilidades que surgirão conforme o andamento do estudo e desdobramentos da situação política, financeira e social do Brasil.

Nesse sentido, buscaremos desenvolver no capítulo I. *Análise de conjuntura do Brasil, da educação e da educação física brasileira*, um breve resgate histórico para chegarmos à situação atual pós-golpe, que impôs diversas mudanças em curto espaço de tempo e provoca incertezas acerca do futuro educacional do Brasil, detendo-nos nas contrarreformas impostas pelo governo de Temer.

No capítulo II. *A Educação Física e o debate da formação em nível superior: onde ela se localiza?*, traçaremos o quadro do debate/impasse na formação superior na atual conjuntura dos cursos de formação de professores e a aparente “esquizofrenia” que tem sofrido a Educação Física com sua constante crise de identidade e disputa pela hegemonia na área por grupos dispostos diametralmente, a despeito de suas convicções ideológicas.

No capítulo III. *Levantamento dos cursos de Educação Física e sua distribuição geopolítica*, busca por desenhar a situação e a distribuição dos cursos pelas regiões brasileiras, na tentativa de verificar o caminho que a Educação Física vem traçando no que tange a formação superior de seus futuros profissionais, com a apresentação e análise dos dados coletados.

Capítulo IV. *Considerações Finais*, que traça um paralelo com o momento inicial de desenvolvimento de estudo, em que buscaremos identificar as mudanças no cenário nacional político, social e, principalmente, educacional.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Levantar a realidade da distribuição geopolítica dos cursos superiores de EF no território nacional com vistas à futura elaboração de parâmetros de protocolo de avaliação dos mesmos.

Objetivos Específicos

- i. Elaborar levantamento dos cursos superiores de Educação Física no Brasil, observando o tipo de Instituição de Ensino Superior e a distribuição geopolítica dos cursos;
- ii. Cotejar as informações coletadas com as de estudo anterior realizado em 2009 (publicado em 2010), analisando a alteração no quadro em questão;
- iii. Elaborar síntese acerca do debate acadêmico presente do campo acadêmico da EF, a respeito da diretriz curricular de formação (Resolução CNE 07/2004), sob a hipótese da necessidade de desviar o foco da preocupação do lugar em que se encontra para o da forma como a formação vem, de fato, ocorrendo nos mais de 1.300 cursos superiores de EF existentes, hoje, no Brasil;
- iv. Ratificar a necessidade de se esboçar parâmetros de protocolo mencionado no objetivo geral, com vistas a implantá-lo em um futuro próximo.

CAPÍTULO I: ANÁLISE DE CONJUNTURA DO BRASIL, DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

Refletir sobre a formação de professores num momento de profunda crise social e ética por que passa o mundo, e nele o Brasil, traduz-se numa árdua tarefa, principalmente porque implica fazer escolhas e posicionar-se em defesa da formação humana com vistas a construir um novo projeto educacional e uma sociedade diferente da que temos hoje. (Nivaldo Antônio Nogueira David)

No dia 31 de agosto de 2016 a democracia brasileira sofreu um duro golpe! A destituição de uma presidenta democraticamente eleita, um golpe parlamentar com respaldo do judiciário e apoio midiático, em que o “crime”, usado como justificativa para desencadear o processo, foi “legalizado” dois dias após a votação final do impeachment no senado⁸, tornando mais evidente que se tratava, na verdade, de um golpe na democracia e do total desrespeito à Constituição.

O processo de golpe não teve início quando, o então presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha decidiu aceitar o pedido de impeachment de Dilma Rousseff no dia 02 de dezembro de 2015⁹, o terreno já vinha sendo preparado há tempos, desde o resultado das eleições de 2014.

Antes disso, no ano de 2012, ela havia desafiado o mercado financeiro na intenção de acelerar o desenvolvimentismo, com a baixa dos juros e a redução dos ganhos dos bancos, o que não foi (não tinha como ser) bem aceito por essas instituições, assim, a guerra entre governo e mercado financeiro estava instaurada ou, como nos sugeriu Singer (2015), Dilma havia cutucado onças com varas curtas, não encontrando apoio nem mesmo no poderoso Banco Central (p. 44), portanto, “*Dilma decide entrar em combates duros. Ao reduzir os juros e forçar os spreads para baixo, tensionou o pacto estabelecido com o setor financeiro*” (Singer, 2015, p. 51).

A decisão de Dilma de adotar uma postura confrontacionista, diferentemente de Lula, coloca-a em situação delicada.

⁸<http://economia.ig.com.br/2016-09-02/lei-orcamento.html>. Acesso em: 12/12/2017

⁹<https://www.cartacapital.com.br/politica/em-retaliacao-ao-pt-cunha-acolhe-pedido-de-impeachment-contradilma-5647.html>

A diminuição dos ganhos por parte dos bancos tornava-se *ordem*, emanada do topo do poder Executivo. Transmitido por funcionário de alta graduação, o recado não poderia ser mais claro: o Estado se arrogava o direito de intervir na quintessência do capitalismo, a saber, o lucro. (SINGER, 2015, p. 51)

O posicionamento afrontoso de Dilma não agradou em nada o mercado financeiro, principalmente os bancos privados que, por meio da Febraban (Federação Brasileira dos Bancos), apresentaram um pacote de condições para atender a exigência do governo de redução dos lucros e aumento do crédito, o que foi mal recebido pelo governo e duramente criticado por Guido Mantega, Ministro da Fazenda, à época. A partir de então, a guerra estava declarada e a primeira pessoa que o mercado financeiro desejou fora do jogo foi o próprio Guido Mantega (SINGER, 2015, p. 51). Não tardaria para que o mercado financeiro alcançasse o almejado.

Embora 2012 tenha sido um ano triunfal para o governo no que tange às batalhas travadas com o setor financeiro, com os bancos privados, reduzindo os juros e aumentando a linha de crédito, o Banco Central seguia com a redução da taxa Selic¹⁰, assegurada pela mudança da remuneração da caderneta de poupança feita pelo governo, assim, o quadro geral se encontrava favorável, com desemprego em baixa e renda em alta (SINGER, 2015, p. 52-53). Dilma já havia desagradado muita gente e as batalhas que estavam por vir seriam muito mais duras e, de fato, foram.

O ano de 2013 não seria fácil e já em fevereiro o presidente do Banco Central à época, Alexandre Tombini, mostrava como o BC (ele) conduziria a política monetária dali em diante.

Aproveitando-se de subida ocasional de preços em janeiro, Tombini, em conversa com a jornalista Miriam Leitão em 7 de fevereiro de 2013, solta que a inflação estava “mostrando uma resiliência forte” e que a situação não era “confortável”. (SINGER, 2015, p. 54)

O mercado financeiro reagiu negativamente a essa declaração e

Numa atitude rara, o ministro da Fazenda interveio para tentar corrigir o rumo. Em entrevista à Reuters, 24 horas depois, garantiu que não havia motivo para alarme com a inflação e expôs a divergência com Tombini: “A opinião dele pode ser diferente da minha”. Algumas semanas mais tarde, em viagem à África do Sul, Dilma procuraria reforçar a posição de Mantega. Disse não acreditar “em políticas de combate à inflação que olhem a redução

¹⁰ https://www.bcb.gov.br/htms/selic/conceito_taxaselic.asp?idpai=SELECTAXA

do crescimento econômico”. Mas diante da reação do mercado, o qual entendeu, corretamente, que a presidente queria intervir na Selic, Rousseff foi obrigada a se desmentir. O vaivém africano mostrava que poderosas correntes submersas tinham reordenado forças invisíveis. (SINGER, 2015, p. 54)

O cenário se tornava cada vez mais desfavorável aos esforços do governo Dilma de fazer que a economia continuasse crescendo junto aos demais setores, com o BC elevando a taxa Selic pelos dois anos seguintes, além de diversos outros fatores, como o corte no investimento público e as privatizações na área dos transportes que forçaram a desaceleração do crescimento, mesmo que naquele ano (2013) o PIB tenha fechado em alta (SINGER, 2015, p. 54). Para completar,

Em junho de 2013, o cerco rentista recebe inesperado reforço proveniente das ruas. O caráter contraditório das manifestações de junho, iniciadas pela esquerda e engrossadas pelo centro e pela direita de maneira inusitada, elevou a rejeição à presidente, obrigando-a a ceder mais alguns metros de terreno. (SINGER, 2015, p. 56)

Dilma cedeu muitos metros de terreno, ou seja, cortou o orçamento em 2013 e também em 2014 para atender principalmente ao mercado financeiro, na tentativa de adiar o “choque neoliberal” tão almejado por esse setor e promovido pela oposição.

O efeito desses acontecimentos seria fortemente sentido em 2014, ano de eleições presidenciais, a qual Dilma vence com apenas 4 pontos a frente de seu adversário no segundo turno, o que já demonstrava o enfraquecimento do apoio a seu governo. Em agosto desse ano, Mantega afirmou que *“Recessão é quando se tem desemprego aumentando e renda caindo. Aqui é o contrário. Para o trabalhador, é como se não houvesse crise internacional”* (SINGER, 2015, p. 56) e foi com esse discurso de continuidade das ações e políticas de seu governo de manutenção da renda e do emprego que a vitória – apertada, mas vitória – foi garantida.

Guido Mantega, o Ministro da Fazenda, foi demitido ainda durante a campanha eleitoral, sendo apenas a primeira ação da reversão feita pelo governo Dilma na política econômica. O choque neoliberal estava a um passo de ser realizado e assim ocorreu no ano de 2015, quando Joaquim Levy foi nomeado Ministro da Fazenda.

Era o início do fim.

As manifestações de 2013 imputaram súbita inspiração: a população nas ruas pode forçar ações do governo e até derrubá-lo. No entanto, não foi a população que teve essa inspiração. A oposição, derrotada nas urnas, encontrou aí um caminho para retomar o poder e passou a convocar ostensivamente atos contra Dilma já no início do ano de 2015, mais especificamente no mês de março, respaldada pela deflagração da Operação Lava Jato no dia 6 do mês em questão. No dia 8 de março, durante pronunciamento oficial sobre o Dia da Mulher, ocorre o primeiro panelaço contra Dilma. Desde então, desencadeia-se uma série de protestos¹¹, que só se encerrariam com sua saída do governo.

O papel da mídia comercial foi de suma importância para a formação da opinião pública relacionada ao impeachment de Dilma, com a massiva cobertura de assuntos do interesse da própria mídia e de seus controladores, sem o devido compromisso jornalístico com a verdade e a isenção de opinião, quando se tratava de notícias sobre o governo e, principalmente, com a recém-deflagrada Operação Lava Jato e o envolvimento de petistas, criando-se o cenário ideal para a construção do processo do golpe.

Os panelaços se tornaram o principal meio de protesto da classe média que, do conforto de seus lares, demonstrava seu descontentamento com o governo, assim como as camisas da CBF, o pato amarelo da Fiesp (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo) – que em demonstração de apoio ao golpe instalou grandes patos amarelos em locais estratégicos de manifestações, como a Esplanada dos Ministérios e a Avenida Paulista, com a mensagem “não vamos pagar o pato” –; a bandeira do Brasil e o Hino Nacional foram transformados em fortes identificadores das manifestações pró-golpe.

Unindo esses fatores com a defesa da dita “família tradicional brasileira”, podemos observar a adoção de um tom patriota e discurso nacionalista das manifestações, que chegaram a clamar por intervenção militar. A principal bandeira levantada por esses manifestantes era o fim da corrupção, no entanto, a cada novo protesto, elegiam um “herói” diferente: primeiro foi Aécio Neves, depois Eduardo Cunha, além de Newton Hidenori Ishii (apelidado carinhosamente por seus simpatizantes de japonês da federal), todos envolvidos em casos de corrupção. Um após o outro, os heróis eleitos pela direita foram caindo.

¹¹ <https://acervo.estadao.com.br/noticias/acervo,cronologia-protestos-2015-a-2016,12157,0.htm>

No VI Encontro Regional Sul de História da Mídia, no ano de 2016, Hebe Maria Gonçalves de Oliveira publicou um texto intitulado “A construção do impeachment de Dilma Rousseff pela mídia brasileira comercial na cobertura das manifestações de rua”, em que faz um apanhado comparativo da narrativa da mídia comercial na cobertura das manifestações de rua prós e contras o impeachment e demonstra como as manchetes dos jornais, as chamadas e as reportagens televisivas e todo o tipo de expressão jornalística midiática contribuíram para a construção do golpe, demonstrando um cenário de descontentamento geral da população que pedia o impeachment ao passo que colocava as manifestações em defesa do governo como segmentadas por sindicatos, partidos políticos e movimentos sociais. Ou seja, as manifestações contra o governo eram colocadas como livres e espontâneas e as favoráveis ao governo eram bancadas por ele e por suas entidades aparelhadas.

Após 9 longos meses, no dia 31 de agosto de 2016, Dilma Rousseff é deposta da Presidência da República, resultado de um processo de golpe parlamentar e midiático com o respaldo do judiciário, em que a votação na Câmara dos Deputados foi vergonhosa e mostrou o baixo nível da maioria dos ocupantes daquela casa, assim como no Senado. O golpe estava implantado e teria continuidade.

Com isso, ascende ao poder Michel Temer, que era vice de Dilma Rousseff, disposto a colocar em prática um plano de governo totalmente diferente do que fora eleito, que atendia principalmente aos grandes empresários, à elite brasileira e aos interesses internacionais.

Podemos usar a expressão “falácia do discurso contra a corrupção” com propriedade, pois as panelas seguiram em silêncio diante de um cenário catastrófico instaurado por Michel Temer, inclusive quando enterrou na Câmara dos Deputados do Congresso Nacional duas denúncias de corrupção contra ele por meio de acordos com parlamentares para concessões e medidas do governo, feitas entre junho e outubro de 2017, e que custaram aos cofres públicos mais de R\$32 bilhões¹². Enquanto o pré-sal era leiloado¹³ por R\$6,15 bilhões, com a justificativa de que a medida era necessária para equilibrar as contas do governo, quantia que correspondeu a apenas 1/5 do que o

¹²<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2017/10/25/custo-de-denuncias-contratemer-alcanca-r-321-bilhoes.htm>. Acesso em: 12/12/2017

¹³<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2017/10/1930790-governo-arrecada-r-615-bilhoes-com-leiloes-do-pre-sal.shtml>. Acesso em: 12/12/2017

governo gastou para barrar as denúncias contra Temer¹⁴, fato que já demonstrava quais interesses e a quem serviria esse governo.

Os olhos dos manifestantes patriotas estavam vendados e seus ouvidos fechados para as ações e contrarreformas, o consenso no momento era “deixa o *homem* trabalhar!” e “é difícil reconstruir em poucos meses o que o PT destruiu durante anos”. Com esse tom apaziguador no discurso dos apoiadores do golpe, Temer conseguiu pautar seu programa de governo – vale ressaltar que era um plano totalmente diferente do eleito – que trazia cortes em vários setores, principalmente nos referentes a direitos sociais.

O desgoverno de Temer, que bateu o recorde de reprovação¹⁵, teve como principal ação reformas impopulares, melhor dizendo, contrarreformas¹⁶, que atacaram direitos básicos da população e impuseram retrocessos para o desenvolvimento social do país.

Iniciadas com a PEC 55/2016, batizada de “PEC do fim do mundo”, agora Emenda Constitucional 95/2016¹⁷, que congela os investimentos em educação e saúde pelos próximos 20 anos, nos termos dos artigos transcritos abaixo

Art. 106. Fica instituído o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por vinte exercícios financeiros, nos termos dos arts. 107 a 114 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Art. 107. Ficam estabelecidos, para cada exercício, limites individualizados para as despesas primárias:

§ 1º Cada um dos limites a que se refere o **caput** deste artigo equivalerá:

II - para os exercícios posteriores, ao valor do limite referente ao exercício imediatamente anterior, corrigido pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo - IPCA, publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, ou de outro índice que vier a substituí-lo, para o período de doze meses encerrado em junho do exercício anterior a que se refere a lei orçamentária.

¹⁴<https://exame.abril.com.br/economia/pre-sal-arrecada-15-do-que-temer-gastou-para-escapar-de-denuncia/>. Acesso em: 12/12/2017

¹⁵<https://g1.globo.com/politica/noticia/governo-temer-e-aprovado-por-3-e-reprovado-por-77-diz-ibope.ghtml>. Acesso em: 12/12/2017

¹⁶ Conceito elaborado por Elaine Behring, que assim nomeia as reformas que impõem retrocessos ao estado atual de seu objeto.

¹⁷ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm Acesso em: 12/12/2017

Art. 110. Na vigência do Novo Regime Fiscal, as aplicações mínimas em ações e serviços públicos de saúde e em manutenção e desenvolvimento do ensino equivalerão:

I - no exercício de 2017, às aplicações mínimas calculadas nos termos do inciso I do § 2º do art. 198 e do **caput** do art. 212, da Constituição Federal; e

II - nos exercícios posteriores, aos valores calculados para as aplicações mínimas do exercício imediatamente anterior, corrigidos na forma estabelecida pelo inciso II do § 1º do art. 107 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. (BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, 2016)

O pacote conta também com a Reforma Trabalhista (aprovada em 11 de julho de 2017 e sancionada dois dias depois¹⁸, entrando em vigor no dia 11 de novembro desse mesmo ano) sob a Lei nº 13467/17¹⁹, que retira garantias de seguridade dos trabalhadores, colocando os acordos coletivos acima do estabelecido em lei, ficando dessa forma

Art. 611-A. A convenção coletiva e o acordo coletivo de trabalho têm prevalência sobre a lei quando, entre outros, dispuserem sobre:

I - pacto quanto à jornada de trabalho, observados os limites constitucionais;

II - banco de horas anual;

III - intervalo intrajornada, respeitado o limite mínimo de trinta minutos para jornadas superiores a seis horas;

IV - adesão ao Programa Seguro-Emprego (PSE), de que trata a Lei nº 13.189, de 19 de novembro de 2015;

V - plano de cargos, salários e funções compatíveis com a condição pessoal do empregado, bem como identificação dos cargos que se enquadram como funções de confiança;

VI - regulamento empresarial;

VII - representante dos trabalhadores no local de trabalho;

VIII - teletrabalho, regime de sobreaviso, e trabalho intermitente;

IX - remuneração por produtividade, incluídas as gorjetas percebidas pelo empregado, e remuneração por desempenho individual;

X - modalidade de registro de jornada de trabalho;

XI - troca do dia de feriado;

XII - enquadramento do grau de insalubridade;

¹⁸ <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/07/13/sancionada-a-reforma-trabalhista>. Acesso em: 12/12/2017

¹⁹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13467.htm. Acesso em: 12/12/2017

XIII - prorrogação de jornada em ambientes insalubres, sem licença prévia das autoridades competentes do Ministério do Trabalho;

XIV - prêmios de incentivo em bens ou serviços, eventualmente concedidos em programas de incentivo;

XV - participação nos lucros ou resultados da empresa.

Podemos interpretar o estabelecido com a ajuda de um ditado popular que diz “*A corda sempre arrebenta pelo lado mais fraco*”, que sabidamente é o trabalhador nessa relação transversal, em que o empregador conta com mais recursos para impor os tratados conforme o seu interesse, aquilo que lhe será mais vantajoso, e que podemos vislumbrar que certamente não seriam melhores condições de trabalho e remuneração a seus empregados em detrimento de sua margem de lucro²⁰. Esse é apenas um exemplo do retrocesso que essa reforma impõe ao trabalhador brasileiro e que possivelmente, em breve, não poderá também se aposentar.

A Reforma da Previdência foi colocada para tramitação por Temer, mas não foi votada em seu governo, aumenta a idade mínima para mulheres (62 anos) e homens (65 anos) e o tempo de contribuição passa a ser 40 anos para que se possa receber 100% do benefício para trabalhadores urbanos no regime do INSS. Trabalhadores rurais serão muito prejudicados, tendo o tempo de contribuição mínima em atividade dessa natureza aumentado de 15 para 20 anos e as mulheres mais ainda, com a idade mínima aumentada de 55 para 60 anos, igualando-a com a dos homens²¹. Temer não conseguiu sua aprovação, no entanto, deixou-a em suspenso para o próximo governo concluí-la.

A educação, como outros setores sociais, sofreu com os retrocessos impostos por esse governo. Retrocesso iniciado ainda no governo Dilma, mais precisamente em seu segundo mandato (inexistente), que tinha como *slogan* “Pátria Educadora”. A publicação de um documento homônimo produzido pela SAE (Secretaria de Assuntos Estratégicos), coordenada pelo ministro-chefe da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, Roberto Mangabeira Unger, sem a participação do MEC e sem o conhecimento do ministro da educação à época, Renato Janine Ribeiro, fato que já demonstrava os esforços da presidenta Dilma de buscar apoio para seu segundo mandato, abdicando de dar direção à política educacional, esforços esses insuficientes e ineficientes visto que ela foi deposta pouco tempo depois.

²⁰ <https://www.cartacapital.com.br/politica/reforma-trabalhista-entra-em-vigor-para-baratear-brasileiro>. Acesso em: 19/12/2017

²¹ <https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/02/20/reforma-da-previdencia-entenda-a-proposta-ponto-a-ponto.ghtml>. Acesso em: 19/12/2017

O documento, que não teve sua importância devidamente compreendida à época, já nos fornecia diversas informações sobre o rumo que a educação poderia tomar (e tomou), já contendo a (contra)Reforma do Ensino Médio, impactos sobre a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e a mudança na política de formação docente, que ocorreu com a publicação tempos depois do documento “Política Nacional de Formação de Professores”²².

A (contra)Reforma do Ensino Médio, imposta pela Medida Provisória nº746/2016 e transformada na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, não apresenta avanços educacionais e sociais tanto pelo fato de ter sido colocada de forma impositiva e sem diálogo com a população, postura frequente do governo Temer, quanto por retomar características de antigas leis (como a Reforma Capanema de 1942), de tempos ditatoriais (ditadura Vargas e civil-militar) e apresentar ainda contornos mercantilistas como nos anos 1990, conforme nos aponta Ferreira (2017, p. 298), quando faz um apanhado da educação no século XX e a proximidade com o constante na nova lei, demonstrando o retrocesso que essa contrarreforma carrega, ou seja, ela não traz nada de novo e desconhece a atual conjuntura social e educacional brasileira.

Motta e Frigotto (2017) nos mostram a contradição no discurso de urgência em reformar o Ensino Médio para elevar a qualidade de formação para o mercado de trabalho e os cortes dos investimentos nos próximos 20 anos colocados pela EC 95/2016, além da incoerência no que diz respeito à necessidade de formação de mão de obra especializada, quando a demanda do mercado de trabalho historicamente se deu na seara dos postos de trabalho que necessitam baixa ou nenhuma formação específica, ou seja,

A tese de “alcançar o pleno desenvolvimento” investindo em “capacidade tecnológica” e na formação da força de trabalho com maior qualificação contradiz a longa história de baixo investimento na educação brasileira. Como também a predominância de políticas econômicas que reforçam o desenvolvimento dependente, subordinado aos mercados internacionais, que caracteriza a constituição do nosso tipo de capitalismo. Justificar que os setores econômicos não se expandem por se “ressentirem da falta” de profissionais qualificados não corresponde com a realidade, pois nos curtos

²² <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>. Acesso em: 31/03/2018

momentos de expansão do capital brasileiro a força de trabalho demandada foi para o trabalho simples. (Motta e Frigotto, 2017, p. 359)

O discurso da urgência de reformar o EM para o avanço tecnológico do país e o aumento da qualidade na formação para o mercado de trabalho está em total descompasso com as ações governamentais de priorizar o pagamento de juros e amortização da dívida em detrimento de investimentos na educação e em outros setores sociais.

A redação inicial da MP 746 era muito controversa e trazia diversas polêmicas, como a retirada da obrigatoriedade de disciplinas como Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia do currículo e a permissão para atuação docente de quem possuir “notório saber”, que tomaram conta dos holofotes e colaboraram para esconder outros aspectos de igual importância como a realocação de recursos públicos para o setor privado para ofertar parte da formação (Ferretti e Silva, 2017, p. 387). Artes e Educação foram mantidas como obrigatórias, Filosofia e Sociologia se tornaram facultativas.

A maior problemática no campo do currículo foi a flexibilização, que se coloca como a oportunidade do aluno em decidir seu caminho escolar, mas desconsidera a realidade das escolas brasileiras, que mal conseguem oferecer um curso formativo. Nessa nova realidade, o aluno terá seu caminho encurtado pela metade, que é o tempo que a base será oferecida e terá que aceitar o que a escola oferecer, caso queira concluir sua formação. O tempo de formação de base reduzido e a ilusão de escolha que não se concretiza, enfraquece o EM e a relação com os alunos, indo ao encontro com todos os argumentos utilizados para a aprovação da reforma, o principal deles o de torná-lo mais atrativo aos jovens (Ferreti e Silva, 2017).

Para além do objetivo de enfraquecer o foco do EM para o ingresso no ensino superior, há uma clara demanda do mercado de trabalho de certo perfil de trabalhador, notadamente de baixa formação com baixa remuneração, ou seja,

Não por acaso, o empresariado tem aumentado seu interesse pelas questões educacionais que afetam o país no que tange à educação básica e, particularmente, ao ensino médio, desde que se avolumaram as informações e análises relativas às novas demandas de perfil do trabalhador decorrentes dos processos de reconfiguração do capitalismo a partir da década de 1970, os quais afetaram as tecnologias e a gestão da produção. Tal tipo de interesse manifestou-se, tanto no período do governo FHC quanto no dos governos Lula e Dilma, pela disposição e pelo empenho em interferir de forma decisiva no âmbito do ensino médio, contando, para isso, com o apoio não apenas da

mídia, mas também de setores do campo acadêmico, como, por exemplo, o econômico. (Ferreti e Silva, 2017, p.398)

A educação é historicamente campo de disputa de sua função social entre regulação e emancipação dos indivíduos e é exatamente essa disputa que tensiona qualquer medida a ser tomada. Certamente, essa contrarreforma é parte de uma investida neoliberal de esvaziamento da educação, principalmente da pública, que corresponde a 85% do público atendido, sendo, em sua maioria, jovens provenientes das classes mais baixas (Ferreira, 2017).

Para agravar ainda mais a situação, além de toda a precarização das políticas e dos investimentos, temos após essa contrarreforma a total desqualificação dos professores e de sua carreira. Em total contradição com as últimas leis educacionais, a contrarreforma traz a desprofissionalização docente com o surgimento da figura do notório saber no

Art. 61.

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (BRASIL, 2016)

O surgimento do notório saber como possibilidade de prática docente, após a sanção dessa lei, dá início ao movimento de desprofissionalização e controle da docência, materializando-se no documento posteriormente publicado “Política Nacional de Formação Docente”, mas antes de entrar nessa questão, é necessário compreender o movimento de profissionalização da docência que ocorreu antes do golpe.

Conforme dispõe a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) no artigo 61, incisos I, II, III, é necessária e obrigatória a formação em licenciatura para o exercício docente, previsão que intentava incentivar a formação superior e promover a profissionalização da categoria docente, no entanto, ainda se registram muitos casos de professores que atuam sem formação superior ou sem formação em sua área de atuação, conforme dados do Censo da Educação Básica do Inep.

No ano de 2009 foi editado, no mês de janeiro, o Decreto nº 6755, a primeira ação governamental para instituir uma política nacional de formação docente, a

“Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica”. Nesse mesmo ano, no mês de novembro, foi aprovada a EC nº 59/2009, que dava vinculação constitucional ao PNE (Plano Nacional de Educação), o qual, além de prever metas para o desenvolvimento da educação básica, trouxe a previsão de elaboração de uma nova política de formação docente, desconsiderando a vigência do decreto de 2009. Atendendo a exigência do PNE, foi lançada uma resolução em 2015, mas que também foi desconsiderada quando, em 2016, já no governo Temer, outro documento foi elaborado. Atualmente essa política está em revisão no CNE.

O PNE tornou-se uma exigência constitucional com periodicidade decenal a partir da referida EC, para que seja uma referência a planos plurianuais dos estados, municípios e do Distrito Federal, o articulador do SNE (Sistema Nacional de Educação) também passou a prever a vinculação de um percentual do PIB (Produto Interno Bruto) para seu financiamento.

O PNE do decênio 2014-2024 (elaborado ainda no governo Dilma) traça metas para a elevação da qualidade da educação como, por exemplo, investimentos vinculados ao PIB, sendo 7% até o quinto ano de vigência e 10% até o final do decênio (Meta 20), além da garantia de instauração de uma política de formação docente para que seja assegurado que todos os professores possuam formação superior em licenciatura em sua área específica (Meta 15).

Tratando-se da valorização e da profissionalização docente, além da meta 15 temos as metas 16, 17 e 18, que tratam, respectivamente, da formação de 50% dos professores em nível de pós-graduação, equiparação salarial com as demais categorias de nível superior, e definição dos planos de carreiras em todos os sistemas de ensino, o que tornaria a carreira docente mais atrativa tanto financeira quanto academicamente, o que contribuiria para que a profissionalização da carreira se desse também pela via do reconhecimento social ao torná-la mais atraente.

A publicação da Resolução 02 do CNE (Conselho Nacional de Educação), em 1º de julho de 2015 (com Renato Janine à frente do MEC), marca o início das ações em torno do tema da profissionalização da docência após a definição do PNE da década atual, no entanto, o governo de Dilma Rousseff já se encontrava enfraquecido e, ao

tomar medidas para tentar se manter no comando, realizou concessões para manter a governabilidade²³, o que impactou negativamente na referida resolução.

Ao comparar a Res 02/15 com o decreto 6755/09, podemos observar que, em pontos cruciais, o novo documento se omite; o que pode abrir brechas para inserções contra os profissionais, como quando não trata da jornada de trabalho ou apresenta retrocesso para a atividade docente, como a responsabilização, quase que exclusivamente de professores, sobre o aprendizado do estudante, que responde sozinho caso ocorra o fracasso/baixo rendimento no desempenho escolar, isso que demonstra a desconsideração da totalidade da conjuntura em que se dá o processo educacional.

As entidades: ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES E FORUMDIR, em um documento intitulado “Considerações sobre a proposta de Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica”²⁴, expõem ponto a ponto suas reivindicações para melhoria da Resolução 02/15. O documento, proferido pelas entidades citadas, explicita que o texto da referida resolução se baseia no conteúdo do Decreto nº 6755 de 2009, porém apresenta os retrocessos anteriormente citados.

As entidades indicam a necessidade de aprofundamento e detalhamento do texto no que diz respeito às condições de trabalho, condições essas que se tornam um entrave na profissionalização, assim como o cumprimento da lei do Piso Salarial dos docentes, que deve ser assegurada em todo o território nacional.

Subliminarmente estão inseridas na resolução políticas neoliberais de reformismo empresarial, como o financiamento para a formação dos futuros profissionais da educação, que deixou de ser exclusivamente feito em instituições sem fins lucrativos, fruto das concessões feitas pelo governo.

A gestão democrática, que não obteve avanços, e o papel da Capes no apoio e fomento à formação inicial e continuada são outros exemplos de como a nova resolução encarnou retrocessos em relação ao decreto anterior.

²³ A nomeação da equipe do segundo mandato de Dilma segue a linha de concessões, conforme podemos verificar na notícia a seguir: <https://economia.uol.com.br/noticias/afp/2014/11/27/dilma-rousseff-nomeia-economista-ortodoxo-joaquim-levy-para-a-fazenda.htm>. Em uma rápida pesquisa na internet pode-se verificar o caminho tomado pela presidenta na tentativa de manter seu mandato. Acesso em: 31/03/2018.

²⁴ Veja o documento na íntegra nesse link: <http://www.anpae.org.br/website/documentos/DOC-ENTIDADES-CONSULTAPUBLICA-09082015.pdf>. Acesso em: 31/03/2018

Em 09 de maio de 2016, o Decreto nº8752²⁵ foi publicado, ainda com Dilma Rousseff à frente do governo. Em seu blog “Avaliação Educacional”, o professor Luiz Carlos de Freitas faz uma lúcida e esclarecedora análise do documento, em que diz que apesar de inicialmente o decreto não propor uma articulação direta com o ENAMEB (Exame Nacional de Avaliação do Magistério do Ensino Básico) e o SINAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) – instrumentos de regulação do magistério –, o que poderia ser considerado um ponto positivo, quase que inevitavelmente acaba viabilizando tal articulação em função das ações e das estratégias adotadas para o desenvolvimento da política de formação dos trabalhadores da educação, em especial dos professores²⁶.

Apenas 3 dias após a promulgação do Decreto 8752, a presidenta Dilma Rousseff foi afastada do cargo temporariamente – o que veio a se tornar definitivo em 31 de agosto desse mesmo ano – e Michel Temer assume a presidência, colocando em vigor diversas contrarreformas, entre elas a do Ensino Médio, a qual mudou o rumo da política de formação de professores. Como principal marca de seu governo, Temer não abre diálogo com a população e impõe suas ações, assim como fez com a citada reforma²⁷.

Mesmo com todas essas problemáticas, a Res 02/15 era um importante passo rumo à profissionalização da carreira docente, pois como toda legislação, carecia ser amplamente debatida para que chegasse a um texto que atendesse as demandas sociais e, principalmente, a classe trabalhadora educacional.

A contrarreforma do EM inaugura a série de ataques à educação e a desprofissionalização docente, com uma pequena grande modificação no requisito básico para atuação profissional: o notório saber.

O notório saber consiste em o indivíduo ter notada experiência prática em algo que possa ser associado a algum conteúdo escolar – um ex-atleta associado à educação física, por exemplo – e sem nenhuma formação acadêmica enquanto possibilidade de qualificação para prática docente, ou seja, um profissional sem formação específica em

²⁵ Texto na íntegra: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 31/03/2018.

²⁶ Texto completo em <https://avaliacaoeducacional.com/2016/05/10/sai-decreto-sobre-formacao-de-professores/amp/>. Acesso em 31/03/2018

²⁷ Reportagem esclarecedora acerca da forma como agiu governo Temer: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/outras-palavras/educacao-nao-e-201creforma201d-e-mais-um-golpe> Acesso em 31/03/2018.

licenciatura poderia ministrar aulas em escolas, o que abre caminho para a desqualificação do trabalho docente e compulsoriamente à sua desprofissionalização, pois não mais se exercerá o magistério como primeira opção profissional, não se estudará mais especificamente para o magistério.

O documento “Política Nacional de Formação de Professores”, publicado em 18 de outubro de 2017, já com o governo Temer a todo vapor, trata da (des)profissionalização docente – ignorando o decreto anterior – é, portanto, elaborado em um caminho tortuoso, marcado pela modificação do FNE (Fórum Nacional de Educação) que, na prática, dissolveria a entidade por meio da Portaria nº 577 de 27 de abril de 2017, fortemente repudiada por diversas entidades²⁸, com posterior renúncia coletiva²⁹ destas, em uma clara tentativa (exitosa) de tomar esse espaço de diálogo para pautar seus interesses.

A precarização da docência, tanto em sua formação inicial quanto nas condições de trabalho, retroalimentam um círculo vicioso de negação ao acesso a bens educacionais, culturais e sociais mais desenvolvidos e de maior qualidade, tendo em vista que o profissional mal formado – que geralmente trilha um caminho de formação precarizado e aligeirado por diversos motivos, o principal deles sendo suas condições objetivas de vida – tende a ocupar postos de trabalhos desvalorizados, atendendo um público com histórico de escassez nas condições de vida, ou seja, o desenvolvimento de certas camadas sociais acaba sendo lento e insipiente (Barreto, 2015, p. 692).

Diante de tantos ataques à educação e, principalmente, aos professores, temos ainda o Movimento Escola Sem Partido (MESP) que, segundo seu próprio site³⁰, é um movimento que

[...] se divide em duas vertentes muito bem definidas, uma, que trabalha à luz do Projeto Escola Sem Partido, outra, o uma associação informal de pais, alunos e conselheiros preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior. (Miguel Nagib, coordenador)

²⁸ Versão final da nota de repúdio: https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/05/nota-de-repudio-a-dissolucca7acc83o-do-fne04_05.pdf. Acesso em: 31/03/2018.

²⁹ <http://www.anped.org.br/news/entidades-fazem-renuncia-coletiva-do-fne-e-anunciam-no-senado-criacao-de-forum-e-conferencia>. Acesso em: 31/03/2018.

³⁰ <https://www.programaescolasempartido.org/movimento>. Acesso em: 30/04/2019

O MESP, por meio de Projetos de Lei (PL) – 7.180/2014, 1.859/2015, 5.487/2016, 10.577/2018, 10.659/2018, 8.933/2017, 9.957/2018, 867/2015 – apresentados na Câmara dos Deputados, propõe o cerceamento da atividade docente para que os valores familiares sejam preservados e a doutrinação esquerdista seja interrompida. Esses projetos visam “combater a doutrinação ideológica”, “vedar a doutrinação política, moral, religiosa, ou ideologia de gênero nas escolas”, “coibir a doutrinação na escola”, entre outras reivindicações (sic) constantes nesses PLs (Arruda, 2019, p. 86), o que torna a escola mera reprodutora “neutra” do conhecimento, o qual também será pautado por eles, não compreendendo que o próprio ato de ensinar não é neutro, pois se trata de uma intervenção na sociedade (Arruda, 2019, p. 96).

O primeiro PL apresentado na Câmara dos Deputados que trata do assunto, PL 7.180/2014, é de autoria do deputado Erivelton Santana (Partido Social Cristão/BA, à época), e sua última discussão na Câmara Especial da Câmara dos Deputados foi no final do ano de 2018 – tendo sido arquivado e desarquivado no início de 2019 – sob relatoria do deputado Flavinho (PSC/SP)³¹. Arruda (2019, p. 88) nos mostra que tanto o PL quanto o relatório trazem um discurso de ponderação sobre o que significa o “sem partido”, tentando aproximá-lo com o conceito de apartidária e afastá-lo do entendimento de não política na escola, ou seja, atribui aos partidos o dever de discutir e viabilizar a educação no âmbito legal, em contrapartida, coloca como pauta da proposta barrar a doutrinação que vem sendo praticada nas escolas, e é nesse ponto que, em ambos os documentos, é eleita a causa do problema: os professores.

Como exposto acima, de um lado há os partidos, legais nos termos da lei, e legítimos no sentido de preservar o direito de aprender do aluno, sem “doutrinação”. De outro lado, vê-se a conduta ilegítima, uma vez que “autoritária”, e ilegal, uma vez que “antiprofissional”, do professor. (Arruda, 2019, p. 89)

Para o MESP, o grande problema da educação no Brasil é a atuação de uma **parcela de docentes** que utiliza a audiência cativa para impor sua visão de mundo aos alunos, não respeitando os valores familiares desses, assim “[...] *o professor, não definido em sua categoria, mas como ‘alguns’, o que permite antever que no interior de uma mesma instituição escolar, o PL não se destina a todos, mas pretende disciplinar*

³¹ Conforme informações constantes no site da Câmara dos Deputados, na página de tramitação do PL, disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>. Acesso em: 02/05/2019.

alguns desses profissionais [...]”(Arruda, 2019, p. 89). Disciplinar, nesse contexto, significa fiscalizar e punir, não à toa, ficou conhecida como *Lei da Mordação*.

O objetivo de “formar cidadãos”, citado por 78% de professores em uma pesquisa feita pelo Instituto CNT/Sensus, encomendada pela revista *Veja*, como a principal função da escola, foi considerado pelo MESP prova da doutrinação de esquerda nas escolas, ou seja, antes de considerar a realidade da educação brasileira, principalmente a pública, o movimento vale-se de recortes e deturpações de informações para embasar sua teoria, desconhecendo o modelo educacional burguês no qual estamos inseridos (Arruda, 2019, p. 96).

Parece-nos que a escola sem partido almejada por esse movimento está mais para “escola do meu partido”, uma vez que, em contraposição ao disposto na LDB sobre garantia de pluralidade de ideias, propõe o engessamento do pensamento e a restrição da liberdade de ensinar, com punições àqueles que, por qualquer motivo, expressarem algum tipo de opinião em sala de aula que soe contrária às do movimento, incentivando, inclusive, alunos e suas famílias a denunciarem qualquer “abuso” por parte de professores, assim

entende-se que o PL 7.180/2014 é uma expressão legislativa do MESP que, por sua vez, é umas das primeiras formas de expressão de um movimento político que, desde 2013, estabeleceu um novo grupo dirigente hegemônico no seio da sociedade civil. Nos seus termos, o PL é um meio de pressão desse grupo social em reproduzir o poder do Estado e manter sua oposição à margem. Para tanto, ele impõe uma estratégia de superideologização da vida, estabelecendo os parâmetros do debate no plano puramente ideológico e reducionista. (Arruda, 2019, p. 97)

A busca pela hegemonia da educação, disputa histórica entre os campos conservadores e progressistas, é o ponto central na compreensão das intencionalidades dos ataques aos docentes, ao cerceamento da liberdade de ensinar, à precarização da carreira para desestimular o interesse pela mesma, principalmente daqueles academicamente dedicados, sendo possível compreender nessa busca por hegemonia na educação o mecanismo de controle social para a manutenção da ordem vigente, a capitalista, que intenta perpetuar um sistema educacional dual, qual seja, educação de qualidade para os ricos e educação precária, mecanizada e superficial para os pobres.

Educação de qualidade é uma equação com muitas variáveis e uma das mais importantes, sem dúvida, é a atuação dos professores, pois são tais profissionais que

constroem o dia a dia da escola, que se dedicam a ministrar aulas de qualidade enquanto administram todos os problemas de sala de aula. O desenvolvimento social é o resultado dessa equação, quando trabalhada corretamente, sendo capaz de transformar a sociedade, o que se apresenta como um risco à ordem social vigente, assim, podemos vislumbrar que os ataques a esses profissionais fazem parte de uma estratégia de precarização da educação, a mais eficaz que se pode utilizar, para frear esse desenvolvimento e manter a estrutura da sociedade ao agrado da classe dominante, na qual a classe baixa está para servir e não para questionar, está para ocupar postos de trabalho precarizados, subempregos, e não para ingressar na universidade, principalmente a pública, está para manter os privilégios da classe alta e não para compartilhar direitos.

Diante do cenário delineado, podemos compreender a importância da preservação da carreira docente, desde sua formação inicial até seus planos de carreira. A profissionalização incide diretamente na qualidade da formação superior em licenciatura, pois com uma carreira consolidada pode-se traçar o perfil necessário do profissional que irá atuar e incidir sobre as diretrizes curriculares e os currículos, inserindo aquilo que é de suma importância para o desenvolvimento desse perfil profissional.

Em meio a esse cenário caótico e desfavorável a qualquer tipo de avanço social, a Educação Física encontra-se inundada com suas próprias problemáticas, em parte trazidas à tona pelos ataques do governo, andando em círculos em busca por sua identidade e reconhecimento social, debatendo sua atual diretriz curricular do ensino superior enquanto sua presença na educação básica é questionada – e mantida por forças políticas (o que esclareceremos posteriormente), não por reconhecimento pedagógico –; a atuação no âmbito não escolar se torna alvo de disputas políticas, financeiras e ideológicas, sem que o profissional seja o foco da preocupação dos envolvidos.

CAPÍTULO II: A EDUCAÇÃO FÍSICA E O DEBATE DA FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR: ONDE ELA SE LOCALIZA?

“[...]basta a fase superior do desenvolvimento de um dado fragmento da realidade, revelando os efeitos dos acontecimentos passados, para permitir a percepção e a avaliação correta desses acontecimentos [...]” (Adam Schaff)

No Brasil, existem hoje 1318 cursos superiores de Educação Física, segundo dados do Censo do Ensino Superior 2017 (sic) realizado pelo INEP, balizados pela diretriz curricular 07/2004, a qual trouxe a Licenciatura e o Bacharelado com ingressos distintos. Nela não se admitia mais uma única formação para atuações em campos profissionais diversos, pois cada graduação contempla um perfil profissional: professor da educação básica e profissional liberal, que atua nos demais campos fora da escola.

Tal diretriz foi elaborada em um cenário de disputas políticas e ideológicas desfavorável ao campo progressista, pois foi nesse cenário que o Sistema Confef/Cref acabava de ser fundado³², sabidamente pelos setores mais conservadores da Educação Física, e vinha ocupando lugar de destaque quanto às tomadas de decisão e direcionamento da área³³. No entanto, a partir de 2003, forças progressistas ganham espaço, principalmente pelo fato de estarem por dentro do governo federal (primeiro mandato de Lula), e então revoga-se o Parecer CNE/CES 138/02, esse sim elaborado sob total influência do Confef/Cref, para elaborar o parecer 058/04 que fundamentou a diretriz (Castellani Filho, 2016).

A diretriz anterior a essa é a Resolução 03, de 16 de junho de 1987, que foi formulada em um momento político e social transitório, de luta pela consolidação da democracia, no qual sindicatos e associações ganhavam força e novos partidos políticos surgiam, a sociedade estava se abrindo para debater novos rumos, inclusive educacionais. Mas também sob forte influência do neoliberalismo, que tentava suprimir o estado de bem-estar social e sedimentar o estado mínimo, próprio à lógica neoliberal.

O contexto de construção dessa resolução foi de uma clara disputa entre dois grupos: um que defendia a formação geral em um único curso e outro que queria introduzir a formação por habilitações (dança, recreação, desporto). A segunda proposta

³² Lei de criação do Sistema Confef/Cref disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9696.htm. Acesso em: 31/03/2018

³³ Podemos constatar tal afirmativa com o parecer anterior ao 07/04, que trazia todo seu conteúdo elaborado sob a assessoria do Confef.

foi duramente criticada e não teve sua discussão levada adiante, no entanto, o Bacharelado acabou sendo introduzido na resolução sem muita discussão ou clareza do que deveria ser feito (Azevedo, 1999). Cabe ressaltar que nesse momento, da maneira como foi implantado, ele tinha como objetivo a formação do pesquisador acadêmico, pois também nessa época a pós-graduação estava em discussão e em vias de fortalecimento.

Os movimentos realizados entre o final da década de 1980 e o início dos anos 2000 culminaram com o estabelecimento de uma nova diretriz, a Resolução CNE/CES 07/04, mas antes de entrar na discussão sobre essa diretriz se faz necessário entender o processo de sua construção, para, com base nesse entendimento, podermos analisá-la e adentrar no atual debate sobre a elaboração de novas diretrizes para a EF.

O sistema Confef/Cref foi fundado no ano de 1998, como resultado de uma forte e crescente onda conservadora/privatista na política, dentro de um governo neoliberal que havia se instalado em 1994. É nesse cenário que começam a ser formuladas novas diretrizes curriculares para a Educação Física, resultando no Parecer CNE/CES 138/02, elaborado sob a assessoria do Confef, que gozava de prestígio e influência nesse cenário. O parecer chegou a ser homologado pelo Conselho Nacional de Educação, no entanto,

Em julho de 2002, o Conselho Federal de Educação Física promoveu o II Fórum Nacional dos Dirigentes dos cursos de Educação Física, quando cerca de 90 pessoas, entre dirigentes, representantes e especialistas redigiram e encaminharam ao MEC e ao CNE um documento reivindicando a não publicação da Resolução decorrente do Parecer homologado. (BRASIL. Parecer 0058, 2004)

Sensibilizados pelas manifestações, CNE e SESu/MEC não publicaram a resolução decorrente do Parecer CNE/CES 138/02, nomeando nova Comissão de Especialistas em Educação Física³⁴ (Brasil, Parecer 0058,2004) e, a partir de então, iniciou-se uma jornada para elaborar um novo texto, que pudesse representar avanços para a área ao passo que, minimamente, representasse as reivindicações dos setores participantes da elaboração do documento.

³⁴ A Comissão de Especialistas foi integrada pelos dois representantes da área de Educação Física na SESu, por um representante da Comissão de Especialistas em Educação Física do INEP, por um representante do sistema CONFEEF/CREFs e por um representante do CBCE.

Já o compromisso dos que se envolveram propositivamente no processo, foi o de ampliar consenso em uma área sabida majoritariamente conservadora, na busca da superação do que viria através do Parecer CNE/CES 138/02. Não resta dúvida que o almejado foi alcançado. (CASTELLANI FILHO, 2016, p. 3 – nota de rodapé 11)

Apesar do objetivo da reelaboração das diretrizes ter ficado bastante claro, como podemos visualizar na passagem acima, recebeu diversas críticas advindas de quase todos os setores da área, sendo as mais duras vindas de grupos da esquerda que defendem a formação unificada e o fim do Bacharelado, chegando a dizer sobre a nova diretriz que ela era “*um museu de grandes novidades*” e que “*não serve como instrumento para alavancar um processo de formação de professores de Educação Física calcado numa perspectiva emancipatória [...]*” (Taffarel e Santos Junior, 2010, *apud* Castellani Filho 2016).

A Diretriz 07/04 colocou mudanças significativas em relação à diretriz de 1987, como a licenciatura voltada exclusivamente para a formação de professores que atuarão na educação básica e o bacharelado voltado para a formação do profissional que atuará fora da escola, nos demais campos de atuação, nas profissões ditas liberais. Representou avanço em relação ao Parecer CNE/CES 138/02, esse sim elaborado sob a assessoria do Confef e sua matriz teórica, mesmo estando ainda distante do que aqueles que lutam por uma formação humana e emancipatória considerariam ideais.

O advento de duas graduações, principalmente ao que se refere à licenciatura voltada exclusivamente para a educação básica, ocorreu em diversos cursos superiores e não somente na EF, como quer fazer parecer aqueles que defendem a tese de que essa divisão na nossa área se deu pela vontade do Confef.

Pelas críticas direcionadas à essa diretriz, começamos a compreender o debate acerca das novas diretrizes curriculares. Castellani Filho (2016) faz uma esclarecedora leitura desse cenário em seu artigo: “*A formação sitiada. Diretrizes curriculares de Educação Física em disputa: jogo jogado?*”, em que desenha o quadro atual da Educação Física e de onde partem cada posicionamento sobre o assunto, qual seja a mudança no formato da formação superior, sendo pelo menos 4 frentes nesse debate, duas localizadas à **direita**, outra localizada à **extrema esquerda** e uma **última também localizada à esquerda** no campo da EF.

A primeira, localizada **à direita**, é defensora da manutenção do Bacharelado como se configura na res 7/04, reduto quase que exclusivo de referenciais teóricos da área biomédica, que apresentam uma visão anacrônica de saúde, ainda hegemônica na área, no Bacharelado em EF e no Bacharelado em Esporte, reduzindo a teoria à prática do treinamento esportivo (Castellani Filho, 2016). Forma-se aqui a mão de obra das profissões liberais que atuarão em clubes esportivos, academias.

Temos ainda, **à direita**, a segunda frente representada pelo sistema Confef/Cref, que justifica sua existência na intervenção profissional dos bacharéis e que, insistentemente, tenta adentrar no campo da educação formal e regular a atuação de seus professores, no intuito de aumentar sua rede de contribuintes. Para esse grupo, a maneira como o currículo estará organizado ou a nomenclatura que será utilizada não tem importância, pois sua área de intervenção no campo do trabalho não será alterada, já que a demanda por profissionais de EF em clubes e academias não desaparecerá, ou seja, o número de registros pode até mesmo aumentar (Castellani Filho, 2016). Nesse tocante, entendemos que somente a formação seria unificada, pois a atuação profissional continuaria tendo suas diferenças e particularidades.

A terceira frente, localizada **à extrema esquerda** da Educação Física, reivindicava a “Formação Unificada” como estratégia de estabelecer a identidade da área (Taffarel, 2016) e objetivava a extinção do bacharelado como estratégia para combater politicamente o Confef, fazendo uma frágil relação do bacharelado com o sistema de produção capitalista e associando-o à existência do conselho, como se a supressão daquele levasse necessariamente à extinção desse.

A quarta também localizada **à esquerda**, porém longe do extremo, propõe a reflexão sobre a formação do professor de educação física escolar e a formação do profissional que atua no campo não escolar, com seus respectivos tempos pedagógicos necessários respeitados, juntamente com estratégias para que se ocupe mais espaço no bacharelado com temáticas de natureza histórico-social e conversão para a saúde coletiva.

A disputa pelas diretrizes curriculares da Educação Física teve na segunda frente mencionada, o principal impasse para a discussão de um currículo que pudesse abarcar possíveis avanços com a centralidade da discussão sobre educação básica brasileira (Castellani Filho, 2016). Ou seja, enquanto esse grupo forjou um debate em torno do combate ao Confef e extinção do bacharelado, a EF ficou estagnada no que tangia a

outras discussões urgentes e necessárias para o avanço da área, como seu papel na educação básica, o aprofundamento qualitativo em sua formação acadêmica e a organização da pós-graduação enquanto campo de disputa para o fortalecimento dos quadros das humanidades, inclusive quantitativamente.

Taffarel (2012), em seu artigo intitulado “*Formação de professores de Educação Física: diretrizes para a formação unificada*”, discorre sobre o projeto para um *Curso de Graduação: Licenciatura Plena de Caráter Ampliado em Educação Física* e o coloca como proposta revolucionária em contrapartida à formação dividida em dois cursos, identificada nele como conservadora. Descreve a divisão do curso, ou seja, a divisão na formação acadêmica como estratégia para desqualificar o processo de formação da classe trabalhadora, a fim de aliená-la e explorá-la com maior eficácia, pelo esvaziamento teórico na formação promovida por essa distinção.

No texto também consta a associação do bacharelado ao Confef, com o entendimento de que esse reivindica e defende a existência daquele como forma de controle do campo de trabalho não escolar, argumentando que

O Sistema CONFEEF/CREF com suas argumentações ideológicas e com seu aparato legal atua para restringir, portanto, a formação e atuação profissional, interferindo na universidade e nos campos de trabalho. (TAFFAREL, 2012, p. 102)

Outro ponto importante do texto é a apresentação – quase como uma imposição – de uma proposta de minuta (realizada por apenas um grupo da área), sem debate nem diálogo) para instituir diretrizes curriculares para a formação superior em Educação Física. Abaixo uma passagem que resume com precisão a ideia dessa proposta pronta:

Art. 4º – O Curso de Licenciatura Plena de Caráter Ampliado em Educação Física deverá assegurar uma formação **generalista**, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico e na reflexão filosófica tendo o trabalho como princípio educativo. (TAFFAREL, 2012, p. 118. Grifo nosso)

Conforme dados apresentados nesse mesmo texto, tivemos a formação em apenas um curso até a diretriz de 1987, com outra matriz teórica, é verdade, no entanto, a experiência na construção da diretriz de 2004 deixa claro que a EF não é composta de apenas um setor e nem os pensamentos, os ideais, as matrizes teóricas, as intervenções profissionais, as visões de mundo são homogêneas. É tempo de disputa de espaço e

consciências, para que cada vez mais ela se volte para o campo progressista, e uma proposta como essa possa ser realmente pensada e democraticamente debatida por toda a área.

No dia 18 de dezembro de 2018 foi publicada a Resolução nº 6, que instituiu novas diretrizes para a formação superior em EF, em um cenário, após a chegada de Temer ao poder, em que cessam-se os debates e as audiências públicas que vinham sendo realizadas até ali. O CNE encontra-se deslegitimado e com isso pode supostamente ter havido influência do Confef na sua elaboração, que não hesitou em dialogar com o CNE descaracterizado. Na nova resolução ficou assim:

Art. 5º Dada a necessária articulação entre conhecimentos, habilidades, sensibilidade e atitudes requerida do egresso para o futuro exercício profissional, a formação do graduado em Educação Física terá ingresso único, destinado tanto ao bacharelado quanto à licenciatura, e desdobrar-se-á em duas etapas...

Agora a entrada será única e, nos quatro primeiros semestres do curso, o graduando cursará as disciplinas da etapa comum e, ao final, optará por seguir o caminho da licenciatura ou do bacharelado por mais quatro semestres, podendo, em mais dois, obter a outra titulação.

Segundo o Parecer nº 584/18 que fundamenta a resolução, uma comissão³⁵ foi designada pela CES (Câmara de Educação Superior) do CNE para desenvolver estudos e proposições sobre a nova diretriz. Ela se baseou na resolução anterior e no PNE, bem como em outros aparatos legais³⁶, também analisou a trajetória dos 13 anos de vigência da res 07/04 e em como as IES se desenvolveram com ela para elaborar uma proposta que estivesse voltada para a realidade dos cursos e as necessidades dos campos de atuação profissional, ciente dos desafios encontrados no caminho traçado até então, conforme explicitado no documento:

³⁵ A comissão foi composta por: Luiz Roberto Liza Curi (Relator), Antonio de Araujo Freitas Júnior (Presidente), Márcia Angela da Silva Aguiar e José Loureiro Lopes.

³⁶ Segundo o parecer, essa leis compõem a base legal da diretriz: Constituição Federal de 1988; Lei Orgânica do Sistema Único de Saúde nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, e as alterações introduzidas pela Lei nº 9.836/1999, nº 10.424/2002, nº 11.108/2005, nº 12.401/2011 e nº 12.864/2013; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior nº 10.861, de 14 de abril de 2004; Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 Plano Nacional de Educação (PNE); Parecer CNE/CES nº 58, de 18 de fevereiro de 2004; Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004; Parecer CNE/CES nº 142, de 14 de junho de 2007 e Resolução CNE/CES nº 7, de 4 de outubro de 2007, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física.

As análises revelam, desse modo, o avanço possibilitado pela implementação das DCNs de Educação Física, preconizadas pela Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004, publicada no Diário Oficial da União, em 5 de abril de 2004, alterada pela Resolução CNE/CES nº 7, de 4 de outubro de 2007, publicada no Diário Oficial da União, em 5 de outubro de 2007, bem como apontam para a necessidade de novo marco legal, que favoreça a evolução e a incorporação de ferramentas de tecnologia e das demais especificidades atuais na formação acadêmica dos profissionais de educação física que atuarão em um mundo do trabalho que, cada vez mais, demanda perfil profissional que responda aos desafios das sociedades contemporâneas, incorporando visão mais aprofundada dos problemas sociais do país, contemplando, adequadamente, a atenção em saúde e em educação, que valorize a formação voltada para o Sistema Único de Saúde (SUS) e para a formação de professores de todas as áreas de atuação profissional.

As novas DCNs visam estabelecer uma formação acadêmico-profissional generalista, humanista e crítica, que qualifica o profissional para intervir criticamente na sociedade por meio das variadas formas de expressão do movimento humano para incentivar a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável (BRASIL. PARECER 584/18). O objetivo por ela traçado nos parece em descompasso com a realidade das profissões liberais compreendidas pelo bacharelado, vejamos:

A finalidade é possibilitar que as pessoas, independentemente de idade, de condições socioeconômicas, de condições físicas e mentais, de gênero, de etnia, de crença, tenham o conhecimento e a possibilidade de acesso à prática das diferentes expressões e manifestações culturais do movimento humano, compreendidas como direito inalienável de todo(a) cidadão(a) e como importante patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana.

Contraditoriamente, essa finalidade é colocada para a formação como um todo, desconsiderando que a realidade posta para as profissões liberais é a lógica de mercado, de mercantilização das práticas de atividades físicas e, assim, de privatização de seu acesso e principalmente da orientação profissional. Parece-nos que pode haver duas interpretações: a falta de leitura da realidade ou o início de uma formação realmente pautada no desenvolvimento e bem-estar social, com outra vertente formativa, diferente do que já vivenciamos até agora, que estará focada na saúde coletiva. Para essa segunda interpretação ser verdadeira, falta um longo caminho a percorrer.

Na licenciatura, o alcance dessa finalidade se faz mais tangível na medida que formará o professor da educação básica e se esse profissional estiver realmente capacitado para intervir, conforme a diretriz almeja, será um grande passo para a educação física escolar. No entanto, vemos que a formação do licenciado com foco exclusivo na escola foi achatado, diminuído para 2 anos, que antes se fazia em, no mínimo, 3 e que estava em vias de passar obrigatoriamente para 4 anos, pois o núcleo comum não cederá tanto espaço (ou nenhum) para reflexões sobre educação, escola e EF escolar.

Em uma breve e inicial análise da nova diretriz, podemos ver que a licenciatura – que é o que nos preocupa aqui, dada a nossa matriz teórica – sai prejudicada, podendo ser enfraquecida com o aligeiramento de seu tempo pedagógico, pois antes o que poderia ter quatro anos para ser pensado, debatido e construído, agora passa a ter efetivamente 2 anos³⁷.

Essa questão passa também pelo perfil do docente universitário que se tem hoje nos cursos de formação superior em EF, que são aqueles que estão se qualificando em uma pós-graduação majoritariamente ocupada pelo campo das biológicas, muito em função da lógica de pontuação dos currículos para credenciamento nos programas de pós, o que desfavorece a forma de produção intelectual das humanidades e, conseqüentemente, seu desempenho na avaliação da agência reguladora. Assim, há menos professores desse campo credenciados nos programas, o que reflete no número de alunos com esse perfil ingressando no mestrado e doutorado e em menos egressos se tornando docentes no ensino superior, como um *looping* eterno.

Como desdobramento dessa formação da pós-graduação, temos então um perfil do docente universitário voltado ao campo bio-fisiológico, ao bacharelado ocupando a maioria das cadeiras universitárias, sendo esses professores que atuarão na etapa comum da formação, já imprimindo a sua lógica e seu entendimento sobre o que é e qual papel social da EF, que em nada se aproxima com o almejado pela licenciatura.

Para exemplificar esse panorama podemos observar o quadro docente do PPGEF da UnB, em que, dos 31 professores listados, 22 desenvolvem estudos ligados a alguma

³⁷ Trata-se aqui de um primeiro entendimento nosso acerca da mencionada diretriz, posto que dada sua recente publicação ainda não há/não encontramos textos a esse respeito.

vertente bio-fisiológica ou de saúde e somente 9 estão vinculados a alguma das humanidades³⁸.

2.1. A pós-graduação e a lógica de credenciamento de cursos e docentes

No Brasil existem duas agências de fomento para produção científica: a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e a CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), que disponibilizam financiamento às pesquisas conforme índices de avaliação e de produtividade de grupos de estudo e seus pesquisadores.

Aqui nos atentaremos à primeira, pois é ela que, além de ser agência de fomento, é quem define a política dos Programas de Pós-Graduação brasileiros, avalia-os, atribuindo nota e fazendo o ranqueamento periodicamente – o espaço de tempo que a agência utiliza passou a ser de 4 anos, a última avaliação publicada em 2017 é referente ao quadriênio de 2013-2016, anteriormente era trienal – para credenciamento ou descredenciamento dos programas e seus docentes.

A Capes avalia os cursos existentes, credencia novos cursos e descredencia os que não atingem pontuação mínima (3 para mestrado e 5 para doutorado) para funcionamento. Tal pontuação vai de 1 a 7. Os critérios de avaliação da Capes e seus pesos na pontuação final são: Proposta do Programa, 0% (somente para cursos novos); Corpo Docente, 20% em programas acadêmicos e 30% em mestrados profissionais; Corpo Discente, Teses e Dissertações, 30% em programas acadêmicos e 20% para Corpo Discente e Trabalho de Conclusão em mestrados profissionais; Produção Intelectual, 40%, e Inserção Social, 10% para ambas as modalidades (Capes, 2017, p. 15-35).

Existem subdivisões em cada critério que determinam a pontuação em cada um. Fazendo uma análise superficial nesses critérios, podemos observar que a produção intelectual tem maior relevância (40% do total da nota) para se obter uma boa pontuação nos PPGs e, quando se analisam os critérios mais a fundo, nota-se que a produção intelectual, ou seja, a publicação de artigos, livros, etc., é o fator fundamental para um bom desempenho na avaliação, conforme se observa nos subitens do item Corpo Docente em que encontramos novamente a valorização da produção intelectual como medida de qualidade, seja pela titulação, seja pela produção intelectual e respectiva

³⁸ A lista de docentes encontra-se disponível no site do programa, no seguinte endereço eletrônico: <http://www.ppgef.unb.br/corpo-docente> e a informação sobre a vinculação com as áreas de estudo foi verificada por meio do currículo *lattes* de cada professor.

pontuação individual de cada docente e pontuação coletiva do corpo docente (Capes, 2017, p. 13-17).

Foi encaminhado aos pró-reitores e coordenadores dos PPGs, em julho de 2019, um ofício, que já vinha sendo discutido e elaborado desde 2018, informando sobre o “aprimoramento do processo e dos instrumentos de avaliação da pós-graduação”, pois, segundo o próprio documento, o atual sistema já se esgotou e precisa ser repensado, trazendo propostas para um novo formato de avaliação.

O novo formato aponta para uma melhoria do processo de avaliação quando considera itens como a autoavaliação institucional, relevância social e econômica dos estudos realizados por dentro dos PPGs, o balanço de indicadores quantitativos e qualitativos para que se aproxime da realidade dos programas. Todavia, enfatiza a internacionalização da produção do conhecimento, enquanto o novo Qualis rebaixa revistas tradicionais da EF nas áreas socioculturais e pedagógicas.

Todo ano são publicados requisitos para criação de novos cursos, entretanto, em 2019, ainda foram mantidos os mesmos dos anos anteriores, apesar de já se vislumbrar e se instalar o novo formato de avaliação, conforme consta no documento que orienta a apresentação das propostas:

Devido ao momento de mudança na avaliação da CAPES, a avaliação será feita com base no Qualis Periódicos da Área 21 de 2017 e na avaliação de livros feitas em 2017, considerando-se a pontuação dos estratos utilizada na avaliação quadrienal. Os livros que não foram avaliados em 2017 serão classificados como L1. (CAPES, 2019a, p. 7)

Nesse mesmo documento aparece a pontuação referente à produção intelectual que os docentes devem alcançar para se credenciarem e se manterem nos programas

Considerando-se os cinco produtos bibliográficos declarados, para o mestrado acadêmico: a) 75% dos docentes permanentes devem somar 240 pontos; e b) 75% dos docentes permanentes devem ter pelo menos 1 produto qualificado (L4, L3, C4, C3, A1 ou A2). Para o doutorado acadêmico: a) 75% dos docentes permanentes devem somar 320 pontos; e b) 75% dos docentes permanentes devem ter pelo menos 2 produtos qualificados (L4, L3, C4, C3, A1 ou A2). (Capes, 2019a, p. 7-8)

Mesmo esses critérios sendo de percentual mínimo para credenciar o programa, podemos inferir que a publicação de pesquisas tem um grande peso nessa avaliação e, com base nisso, pode haver pressão para que se mantenha no programa apenas aqueles

que têm pontuação elevada, criando uma disputa interna entre os professores em função dessa problemática, o que coloca, mais uma vez, o foco na quantidade da produção e não necessariamente em sua qualidade, desprezando quase que por completo a principal atividade desses, que é a ministrar aulas com qualidade.

O Qualis Periódicos é a classificação de revistas científicas, ainda dentro dos critérios de avaliação da Capes, que classifica e atribui pontuação conforme a classificação dos periódicos, estratificados em: A1 100 pts, A2 80 pts, B1 60 pts, B2 40 pts, B3 20 pts, B4 10 pts, B5 5 pts e C sem pontuação (Capes, 2017, p. 22).

Essa classificação incide diretamente na pontuação dos docentes, pois eles necessitam publicar em periódicos dos estratos mais altos para obter melhores pontuações, sendo essa uma recomendação da própria Capes, o que não é uma tarefa simples, pois a maioria de periódicos desses estratos é internacional.

Em 2012 foi realizada uma atualização no WebQualis da área de Educação Física que inseriu importantes e significativos avanços referentes às estratificações dos periódicos, pois “identificou-se a necessidade de que as características epistemológicas da área fossem preservadas”, ou seja, começaria a se levar em consideração as especificidades da área. Assim os periódicos foram analisados e reclassificados conforme aderência com a área 21 e suas subáreas, contemplando também as Ciências Humanas e Sociais, que ficavam em desvantagem no formato anterior.

Agora, em 2019, uma nova atualização está sendo implantada, informação dada pelo ofício nº 6/2019-CGAP/DAV/CAPES, encaminhado aos pró-reitores e coordenadores dos PPGs, com o assunto: Aprimoramento do processo de avaliação da pós-graduação e esclarecimentos a respeito do Qualis Periódico e avaliação da produção intelectual. O informativo esclarece que os periódicos receberão apenas uma classificação, ligado a sua área mãe (aquela que apresenta maior número de publicações no periódico nos anos de referência avaliativa, nesse caso 2017 e 2018), também que “os indicadores são basicamente aqueles que consideram o número de citações do periódico dentro de três bases: Scopus (CiteScore), Web of Science (Fator de Impacto) e Google Scholar (índice h5)” (Capes, 2019c, p. 2-3).

Cada área de avaliação pôde propor alterações de até 10% em 2 estratos e 20% em 1 estrato (Capes, 2019c, p. 4), o que não modificou a situação de importantes periódicos da área 21, ligados às humanidades, ou seja, ao que parece, representa retrocesso à área, principalmente para as subáreas sociocultural e pedagógica, pois

revistas tradicionais da EF foram rebaixadas em sua estratificação e se assim se mantiverem dificultará a pontuação dos docentes ligados a essas linhas de estudos, piorando ainda mais a situação desses ao que se refere à permanência nos PPGs, pois ficará mais difícil alcançar a pontuação exigida para tal. Essa questão ainda não está fechada até o momento.

No tocante a mobilização referente a essa questão, a Carta de Porto Alegre, produzida por dentro do V Fórum de Pesquisadores das Subáreas Sociocultural e Pedagógica e o VIII Fórum de Pós-Graduação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, sinaliza para a necessidade de mobilização em torno da construção de uma EF que considera todos os seus aspectos constitutivos, instituindo equidade entre eles. Corroborando com o que tratamos aqui, a carta diz

Se o percurso histórico da Educação Física levou à constituição de olhares diferentes para os mesmos objetos e processos, muitas vezes díspares: o biológico de um lado, o sociocultural de outro, hoje mais do que nunca é preciso coloca-los *pari passu* para proporcionar um Programa de Pós-Graduação que dê conta de formar estudantes com um olhar ampliado e repertório de ação diversificado para ir ao encontro do que sociedade nos pede. Um Programa de Pós-Graduação em Educação Física que abdica de um desses olhares empobrece a qualidade da formação que oferece.

Em relação ao novo Qualis, ela discorre sobre a importância de se considerar a trajetória histórica dos periódicos que se estabeleceram com excelência por dentro das comunidades acadêmicas pelo empenho ao rigor científico, alcançado ao longo de décadas dedicadas à avaliação e à publicação da produção científicas dessas comunidades,

Portanto o Fórum, no momento em que se pensa em *Qualis* Único e utilização de *percentis* como métrica de avaliação do trabalho intelectual, entende que, depois muitas simulações de impacto, o processo de avaliação da Pós-Graduação brasileira precisa valorizar positivamente o papel dos periódicos nacionais nesses tempos em que grandes corporações internacionais se apropriam do mercado editorial das publicações científicas, diluindo as identidades nacionais, em nome da internacionalização da ciência.

Diante de todos esses aspectos de avaliação e ranqueamento dos PPGs e de docentes-pesquisadores, apesar de esforços em contrário, ainda temos uma pós-graduação voltada primordialmente para a produção científica desenfreada, em busca

das mais altas pontuações, desfavorecendo cada vez mais a forma de estudar e compreender a sociedade das Humanidades, caminhando para a supressão da vertente qualitativa de suas produções e da formação de quadros qualificados para atuar na formação do licenciado.

A reflexão acerca da política da pós-graduação brasileira é de extrema importância para que se possa ter ciência do perfil docente que estará formando professores e profissionais de EF nos mais de 1300 cursos espalhados pelo Brasil. Mesmo sendo a maioria de licenciatura, paira a dúvida sobre a qualidade na formação de um licenciado voltado à docência na educação básica, pois, como pudemos visualizar no caso da UnB que oferece as duas graduações, é discrepante o número de docentes voltados à pesquisa nas Humanidades e que é ainda menor quanto à educação escolar.

Enquanto a pós-graduação estiver sua estruturação inserida primordialmente na área da saúde e balizada por critérios próprios ao universo das ciências biomédicas, o credenciamento e a permanência de docentes com perfil voltado às humanidades estarão seriamente comprometidos, como um efeito cascata. A formação do professor que estará na escola, mais ainda agora com a nova diretriz, estará comprometida, pois se passará menos tempo discutindo escola, educação física escolar, tendo em vista a nova formatação, em um cenário cada vez mais inóspito para tais temas.

CAPÍTULO III: LEVANTAMENTO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA DISTRIBUIÇÃO GEOPOLÍTICA

O Censo do Ensino Superior 2017 (sic) realizado pelo Inep demonstra que o número de cursos superiores de Educação Física é de 1318; em 2015, eram 1228; em 2009, o número era de 959 (Castellani Filho, 2010), quando foi realizado o último estudo sobre a distribuição desses cursos no território nacional e, em 1995, ano do primeiro censo realizado, eram 140, sendo que, na ocasião da aprovação da diretriz 03/87, eram 96.

Conforme o Decreto nº 9235 de 15 de dezembro de 2017, em seu “Art. 2º O sistema federal de ensino superior compreende as instituições federais de ensino superior, as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação superior”. É nesse sistema que se concentra a maior parte da oferta do Ensino Superior no Brasil, ainda que existam Universidades Estaduais e Faculdades Municipais.

Constam também no decreto os tipos de organização acadêmica que as IES poderão ser credenciadas: faculdades, centros universitários e universidades. O credenciamento em cada categoria se dará conforme a organização e as prerrogativas acadêmicas de cada IES, sendo toda instituição registrada originalmente como faculdade. Para a criação e funcionamento de uma IES deve-se submeter ao processo de credenciamento junto ao MEC, que conta com análise documental, avaliação *in loco* pelo INEP e deliberação do CNE, entre outras fases, que visa apurar se a instituição atende ao mínimo de qualidade exigido, independente de sua organização acadêmica.

O site MRE (Ministério das Relações Exteriores) descreve cada um dos tipos de organização acadêmica, acrescentando uma categoria, a de Institutos Federais, que está sendo utilizada no censo e consideraremos aqui:

Faculdade - categoria que inclui institutos e organizações equiparadas, nos termos do Decreto nº 5.773, de 2006;

Centro universitário - dotado de autonomia para a criação de cursos e vagas na sede, está obrigado a manter um terço de mestres ou doutores e um quinto do corpo docente em tempo integral;

Universidade - dotada de autonomia na sede, pode criar campus fora de sede no âmbito do Estado e está obrigada a manter um terço de mestres ou doutores e um terço do corpo docente em tempo integral;

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia para efeitos regulatórios, equipara-se a universidade tecnológica; (BRASIL.MRE)

Podemos complementar essas definições com o constante no site do MEC onde descreve que

São centros universitários as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Os centros universitários credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior. (BRASIL. MEC)

E detalha requisitos mínimos que as universidades devem apresentar e como devem funcionar

As universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

§ 1º A criação de universidades federais se dará por iniciativa do Poder Executivo, mediante projeto de lei encaminhado ao Congresso Nacional.

§ 2º A criação de universidades privadas se dará por transformação de instituições de ensino superior já existentes e que atendam ao disposto na legislação pertinente. (BRASIL. MEC)

As instituições que não possuem as características acima mencionadas serão credenciadas e funcionarão como faculdades, tendo sido atendido o nível mínimo de qualidade exigido pelo MEC, que será apurado no processo de credenciamento, conforme mencionado.

A oferta de um curso superior necessita de autorização do MEC no caso das faculdades, tendo os centros universitários e universidades apenas a obrigatoriedade de

informar a abertura de novos cursos à Secretaria competente, para supervisão, avaliação e posterior reconhecimento, que ocorre com a solicitação da instituição quando o curso chega a 50% de sua carga horária e se faz necessário para a validação dos respectivos diplomas (Brasil. Decreto nº 5773/06).

A educação superior no Brasil vem sofrendo com as investidas de expansão para mercantilização desde que sua oferta foi aberta ao setor privado – reforma do ensino superior de 1969. Com a consolidação do neoliberalismo no Brasil, na década de 1990, o cenário foi de privatizações e o setor educacional foi diretamente influenciado, como podemos visualizar no viés ideológico da LDB, e assim modificado, passando a iniciativa privada a deter a maior parte das matrículas, inclusive no ensino superior (Agapito, 2016, p.124-125).

O marco de expansão nos anos 2000 foi a implementação do Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), do PROUNI (Programa Universidade para Todos), do FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior) e da UAB (Universidade Aberta do Brasil) (Agapito, 2016, p.132).

Mesmo com uma considerável parte dos investimentos aplicados na esfera pública, a maior parte das verbas desses programas foi abocanhada pelo setor privado, que expandiu exponencialmente suas matrículas subsidiado pelo poder público.

A lógica do capital atinge também o modo organizacional das universidades públicas, que passam a priorizar a formação do profissional solicitada pelo mercado de trabalho (Agapito, 2016), a aligeirar a produção acadêmica (vide a mencionada política de pós-graduação) e exercer seu principal papel na formação crítica da sociedade com menor eficácia e a devida atenção.

A educação passa a ser cada vez menos um direito social e cada vez mais um nicho altamente lucrativo na mão de grandes empresas que lucram duplamente: quando recebem incentivos do Estado e quando oferecem serviços educacionais privados, cobrando mensalidades dos estudantes.

No tocante à Educação Física, já podemos observar a lógica de mercado imposta na formação, quando o bacharelado deixa de ser o caminho para formação do pesquisador e passa a ser atrelado às profissões liberais da área, quais sejam as de atuação fora do âmbito escolar.

O Censo é publicado todo ano, com dados fornecidos pelas IES pelo site do próprio INEP, disponibilizando Sinopses Estatísticas em que consta o número total de IES, cursos, matrículas, concluintes, docentes de maneira geral.

Os chamados Microdados – que são os dados detalhados de cada curso – são disponibilizados em planilhas de Excel, cada uma com enfoque em uma informação: aluno, curso, docente, IES, local da oferta e área, sendo que em cada uma delas a informação principal está escrita pelo nome e as demais estão colocadas por código (na dos cursos, que foi a utilizada aqui, o nome de cada curso está escrito por extenso e as informações sobre localidade e grau acadêmico, por exemplo, estão em códigos).

Para auxiliar no entendimento desses dados o censo vem acompanhado de documentos explicativos sobre os filtros utilizados e a descrição de cada código vinculado às informações.

Os dados foram coletados da planilha de Microdados DM Cursos e separados da seguinte forma: região, estado, categoria administrativa, grau acadêmico, presencial e a distância. Utilizamos aqui a diferenciação entre universidades públicas e privadas para melhor análise e compreensão da distribuição dos cursos, sendo essa divisão utilizada no censo.

A primeira informação que podemos observar na Figura 1 é a distribuição total de cursos por região, em que a concentração de cursos se dá no eixo Sul-Sudeste. Mesmo com o número da região Nordeste aproximado do Sul, proporcionalmente à quantidade de estados aquela região ainda está em desvantagem a essa, e as demais regiões mostram um número bastante baixo de cursos, principalmente a região Norte, que apesar de seu tamanho e quantidade de estados, tem a menor quantidade de cursos.



Figura 1 – Distribuição total dos cursos por região geográfica
Fonte – INEP 2017

No último levantamento referente a esses números, feito em 2009 e publicado em 2010 (Castellani Filho), o número de licenciaturas (615) era bem mais significativo que o de bacharelados (344), de um total de 959 cursos. As regiões contavam com a seguinte distribuição: Licenciaturas – Norte 61, Nordeste 114, Sudeste 245, Sul 134, Centro-Oeste 61. Na Figura 2 podemos ver o número total de Licenciaturas por região existentes atualmente, demonstrando um significativo aumento, agora esse grau acadêmico ocupa pouco mais da metade dos cursos em quase todas as regiões, exceto na região Norte, representando 2/3 do total. Vejamos:



Figura 2 – Distribuição total de Licenciaturas por região geográfica
Fonte – INEP 2017

Já o número de Bacharelados em 2009 não era tão expressivo em relação ao total, nem em relação à Licenciatura, sendo a distribuição nas regiões da seguinte forma: Bacharelados – Norte 6, Nordeste 60, Sudeste 164, Sul 85, Centro-Oeste 29. Atualmente, a proporção dos graus acadêmicos está bem próxima, tendo o Bacharelado crescido visivelmente nos últimos anos, a nosso ver, isso se deu em função da diretriz de 2004. Vejamos esse crescimento na Figura 3:



Figura 3 – Distribuição total de Bacharelados por região geográfica
Fonte – INEP 2017

Para termos uma visão mais precisa dessa distribuição geopolítica dos cursos, temos os números totais por estado, apresentados na Figura 4:



Figura 4 – Distribuição total de cursos por estado
Fonte – INEP 2017

Nota-se que a preponderância no eixo Sul-Sudeste fica mais clara quando vemos que, enquanto em alguns estados não se chega nem a casa da dezena, o estado de São Paulo conta com mais de 300 cursos e o estado do Paraná tem quase o mesmo número de cursos que a região Norte toda. Começamos a constatar também discrepâncias entre os estados de uma mesma região, pois enquanto SP que é o estado com maior número de cursos na região Sudeste, com 334, o ES tem apenas 28 cursos; na região Nordeste, a Bahia conta com a maior quantidade, sendo 55, enquanto Sergipe tem apenas 8; na região Norte, o Amazonas tem 31, enquanto Roraima tem apenas 3; no Centro-Oeste essa diferença é mais amena, e no Sul os números são praticamente iguais, sendo a

diferença pequena entre o maior e o menor, proporcionalmente.

Nas Figuras 5 e 5A demonstramos a quantidade de Licenciaturas em cada estado, sendo na primeira os dados referentes a 2017 e a segunda, dados de 2009:



Figura 5 – Distribuição total de licenciaturas por estado em 2017
Fonte – INEP 2017



Figura 5A – Distribuição total de licenciaturas por estado em 2009
Fonte – Castellani Filho, 2010, p.12

Os seguintes estados apresentaram diminuição no número total de Licenciaturas ofertadas: Amazonas, Acre, Amapá, Piauí, Bahia, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, enquanto os demais estados mantiveram ou aumentaram esse número.

As Licenciaturas, apesar do grande crescimento na oferta de Bacharelado, ainda representam maioria em todos os estados, sendo em maior proporção naqueles que tem um menor número total de cursos.

O Bacharelado vem ganhando espaço e se equiparando à Licenciatura, principalmente em estados que já apresentam tradição na oferta do curso de EF, compreendida na quantidade geral de cursos existentes, ainda mais quando comparamos com o estudo realizado em 2009. Vejamos:



Figura 6 – Distribuição total de Bacharelados por estado em 2017
 Fonte – INEP 2017



Figura 6A – Distribuição total de Bacharelados por estado em 2009
 Fonte – Castellani Filho, 2010, p.12

A oferta desse grau acadêmico cresceu em quase todos os estados, tendo um decréscimo apenas no estado do Amazonas, corroborando com o nosso entendimento de que a sua expansão, após a diretriz de 2004, foi acelerada e manteve a concentração nos estados do Sul e Sudeste.

No gráfico a seguir apresentamos a divisão dos cursos em relação a sua Categoria Administrativa, em que podemos inferir que a iniciativa privada domina quase que hegemonicamente essa oferta:

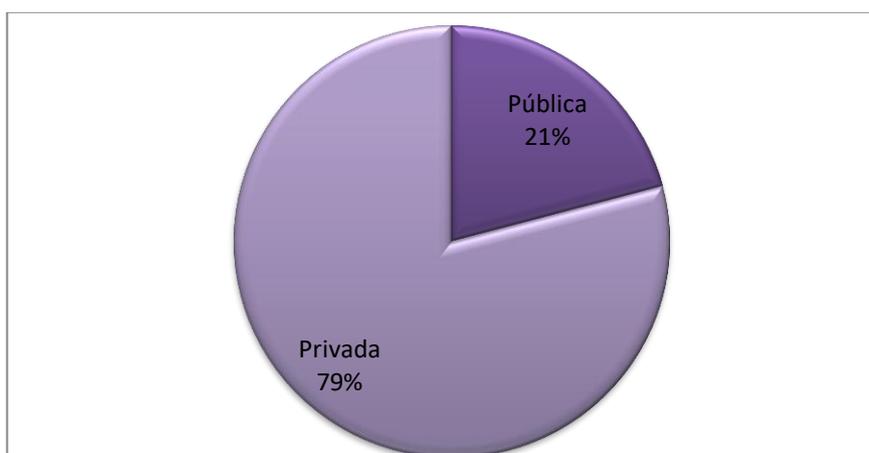


Gráfico 1 – Divisão dos cursos por categoria administrativa

Em relação ao Grau Acadêmico dos cursos, além dos já mencionados, encontramos também o Tecnólogo, na figura do curso de Gestão Desportiva, e o ABI (Área Básica de Ingresso), que é a entrada única e posterior opção por Licenciatura ou

Bacharelado, que apesar de só ter sido posto em vigor na recém-editada diretriz, algumas IES já a praticavam. Optamos por mencionar apenas nesse gráfico e não em um mapa específico para essas duas últimas modalidades por terem um número muito baixo de cursos, contando com 7 cada um. Vejamos como fica essa divisão:

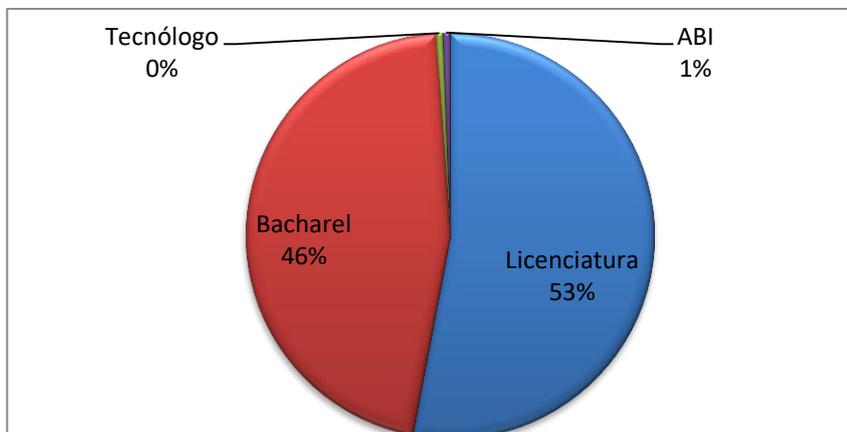


Gráfico 2 – Divisão dos cursos por Grau Acadêmico

A Organização Acadêmica, em que é realizada a oferta dos cursos, está organizada e distribuída da seguinte forma:

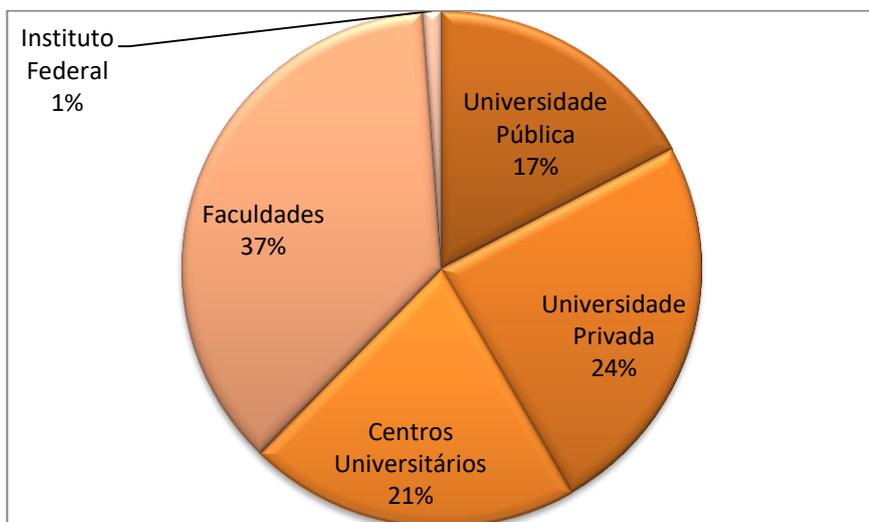


Gráfico 3 – Divisão dos cursos por Organização Acadêmica

Conforme já mencionado, a estruturação de Faculdades é mais simplificada, o que pode explicar o fato dessa oferta estar em sua maioria nesse tipo de IES, mas entendemos que o número está bastante equilibrado todos eles.

Agora, passamos a apresentação dos dados por região e estado, utilizando todas as categorias de análise para desenvolver os gráficos.

NORTE

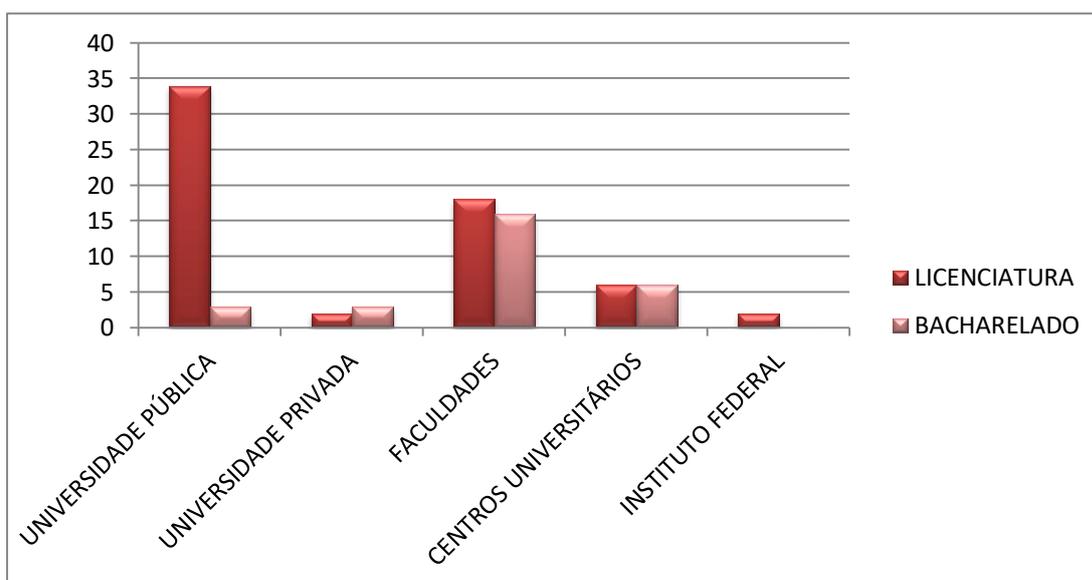


Gráfico 4 – Distribuição dos cursos nas categorias de análise Categoria Administrativa, Grau Acadêmico e Organização Acadêmica na região Norte

RONDÔNIA

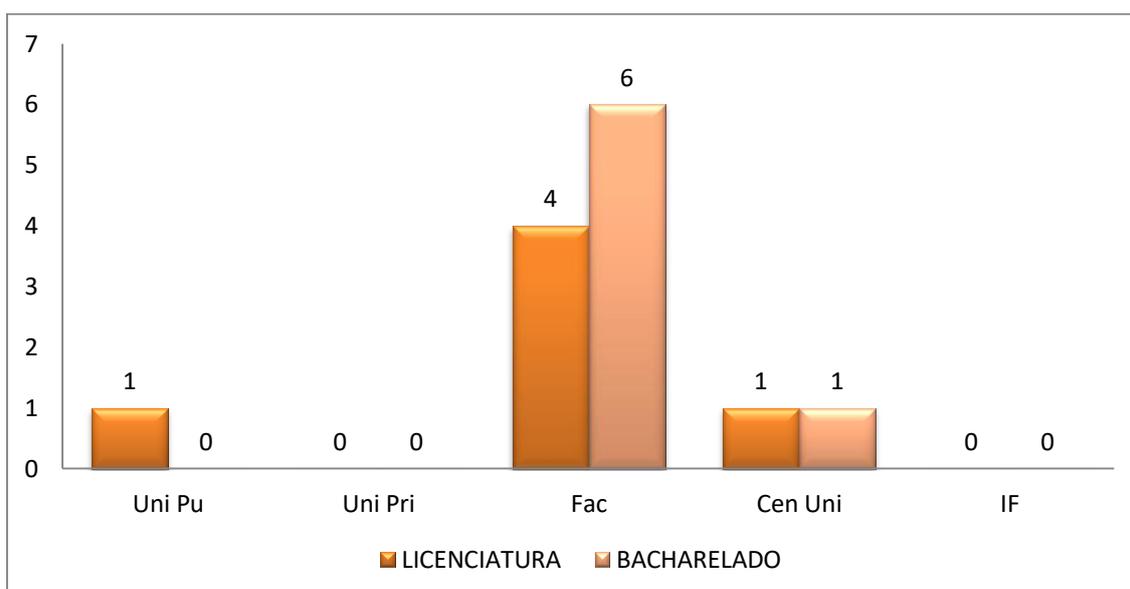


Gráfico 5 – Distribuição dos cursos nas categorias de análise Categoria Administrativa, Grau Acadêmico e Organização Acadêmica no estado de Rondônia

ACRE

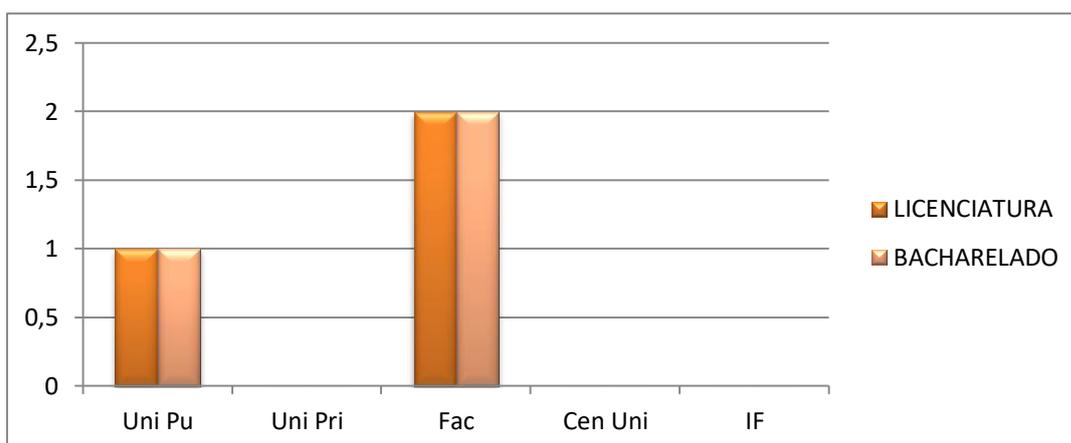


Gráfico 6 – Distribuição dos cursos nas categorias de análise Categoria Administrativa, Grau Acadêmico e Organização Acadêmica no estado do Acre

AMAZONAS

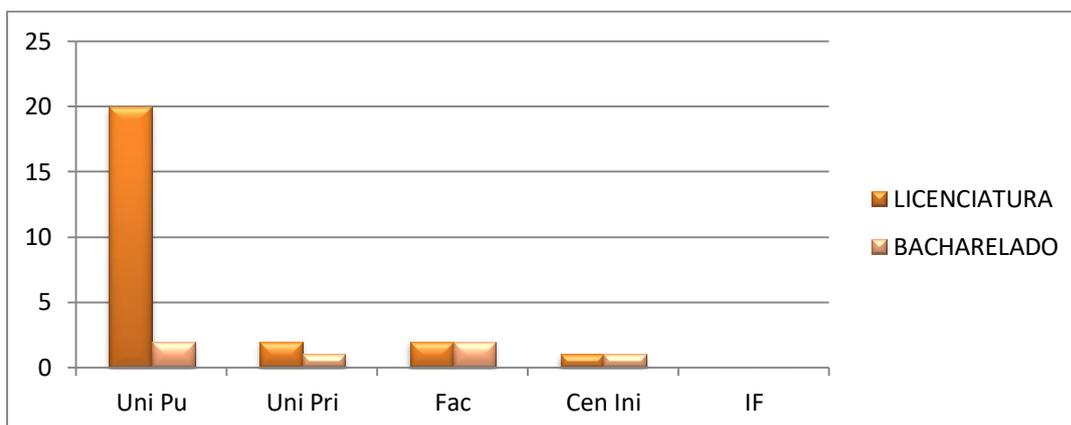


Gráfico 7 – Distribuição dos cursos nas categorias de análise Categoria Administrativa, Grau Acadêmico e Organização Acadêmica no estado do Amazonas

RORAIMA

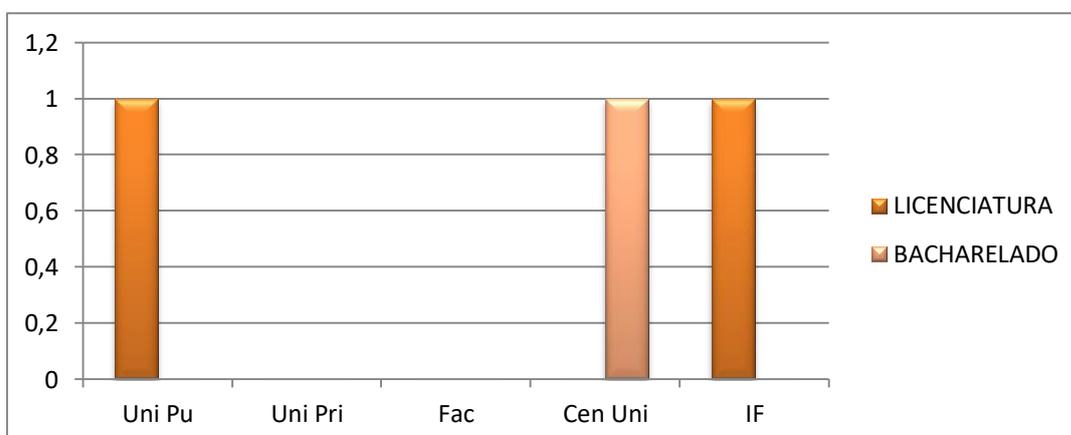


Gráfico 8 – Distribuição dos cursos nas categorias de análise Categoria Administrativa, Grau Acadêmico e Organização Acadêmica no estado de Roraima

PARÁ

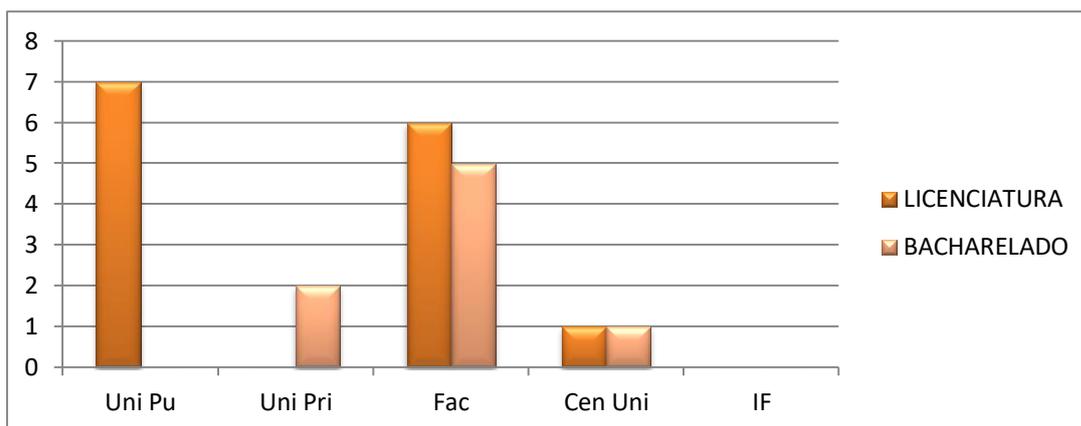


Gráfico 9 – Distribuição dos cursos nas categorias de análise Categoria Administrativa, Grau Acadêmico e Organização Acadêmica no estado do Pará

AMAPÁ

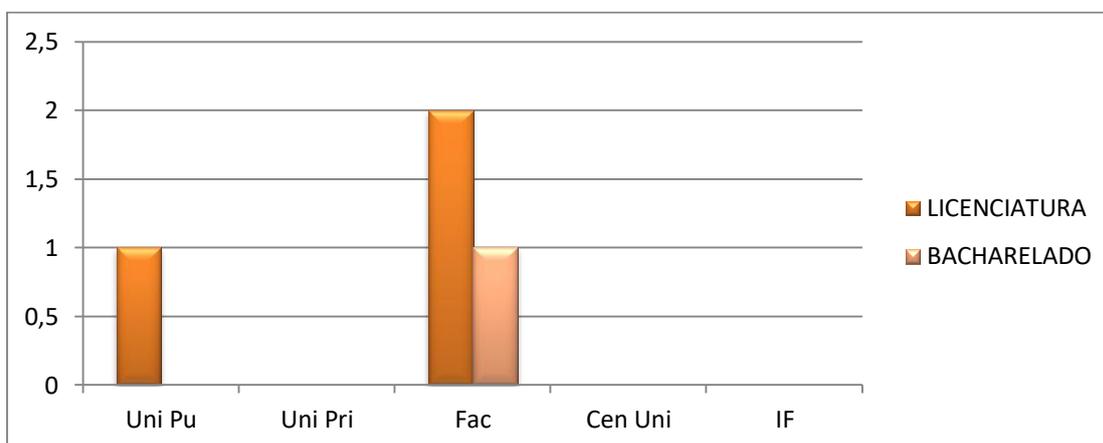


Gráfico 10 – Distribuição dos cursos nas categorias de análise Categoria Administrativa, Grau Acadêmico e Organização Acadêmica no estado do Amapá

TOCANTINS

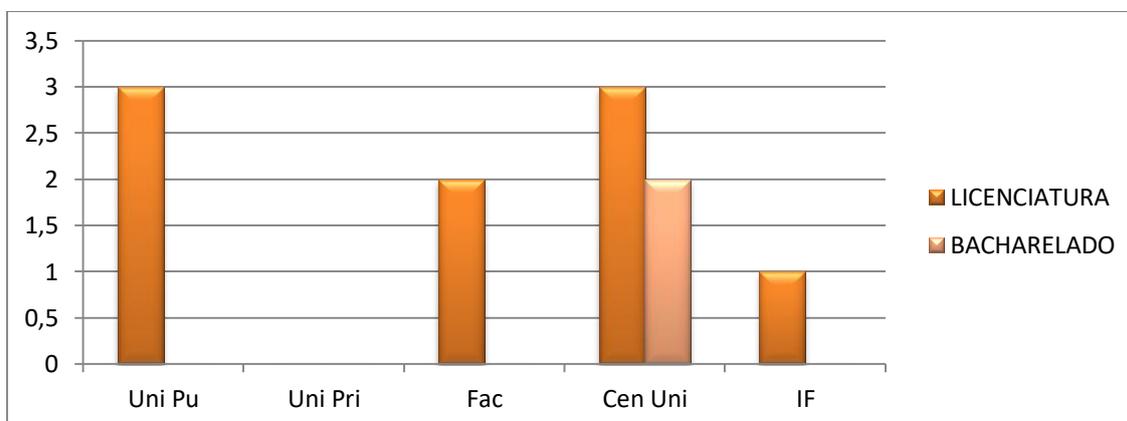


Gráfico 11 – Distribuição dos cursos nas categorias de análise Categoria Administrativa, Grau Acadêmico e Organização Acadêmica no estado de Tocantins

NORDESTE

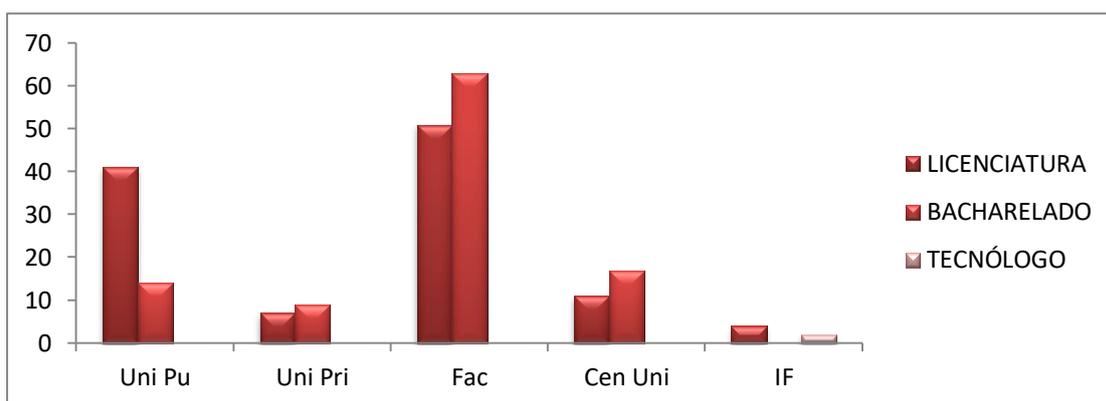


Gráfico 12 – Distribuição dos cursos nas categorias de análise Categoria Administrativa, Grau Acadêmico e Organização Acadêmica na região Nordeste

MARANHÃO

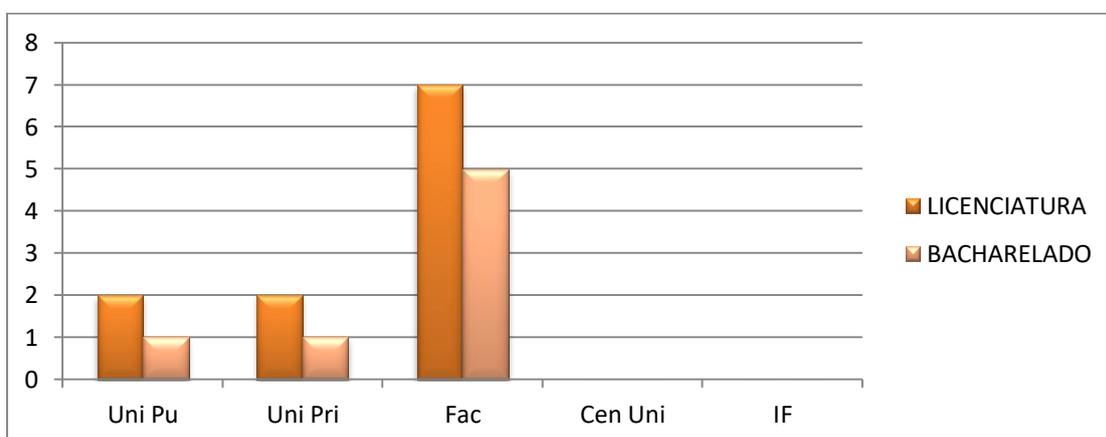


Gráfico 13 – Distribuição dos cursos nas categorias de análise Categoria Administrativa, Grau Acadêmico e Organização Acadêmica no estado do Maranhão

PIAUI

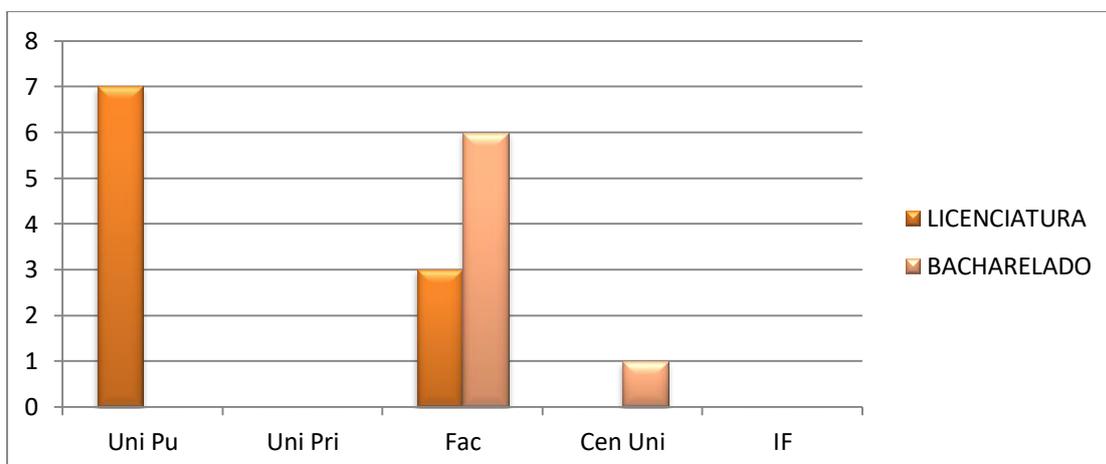


Gráfico 14 – Distribuição dos cursos nas categorias de análise Categoria Administrativa, Grau Acadêmico e Organização Acadêmica no estado do Piauí

CEARÁ

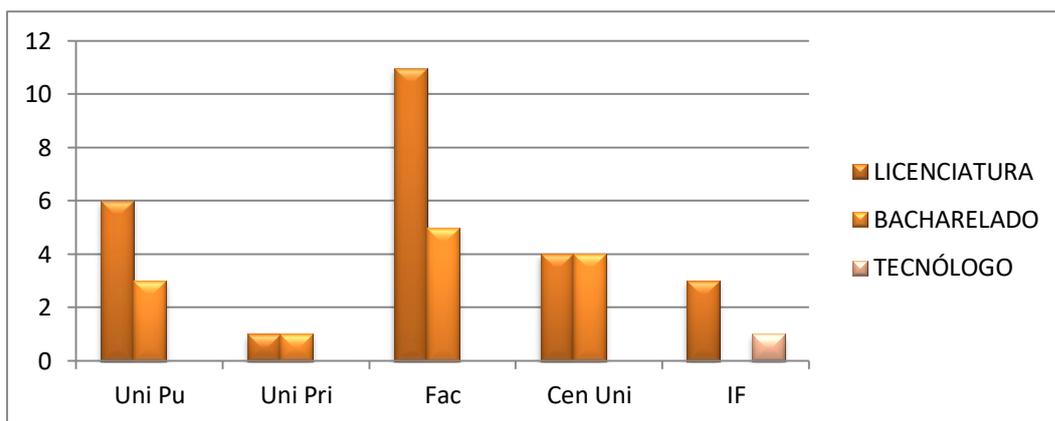


Gráfico 16 – Distribuição dos cursos nas categorias de análise Categoria Administrativa, Grau Acadêmico e Organização Acadêmica no estado do Ceará

RIO GRANDE DO NORTE

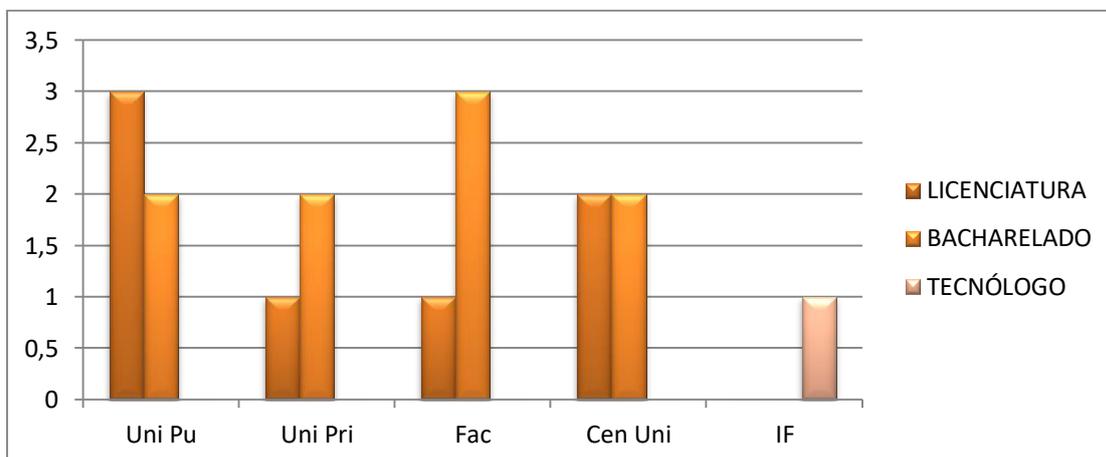


Gráfico 16 – Distribuição dos cursos nas categorias de análise Categoria Administrativa, Grau Acadêmico e Organização Acadêmica no estado do Rio Grande do Norte

PARAÍBA

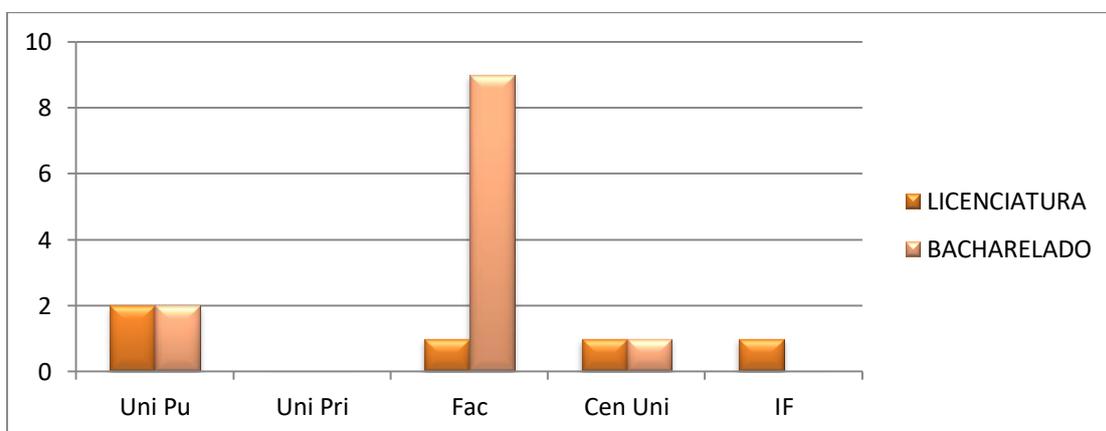


Gráfico 17 – Distribuição dos cursos nas categorias de análise Categoria Administrativa, Grau Acadêmico e Organização Acadêmica no estado da Paraíba

PERNAMBUCO

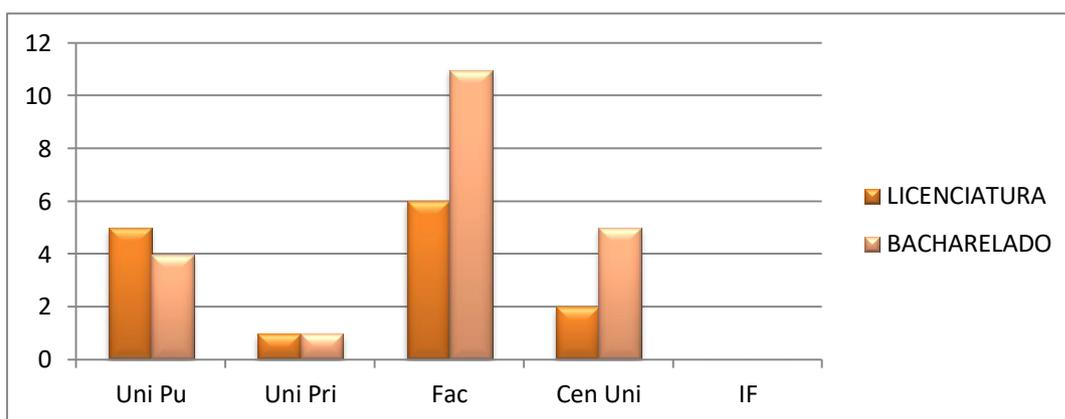


Gráfico 18 – Distribuição dos cursos nas categorias de análise Categoria Administrativa, Grau Acadêmico e Organização Acadêmica no estado de Pernambuco

ALAGOAS

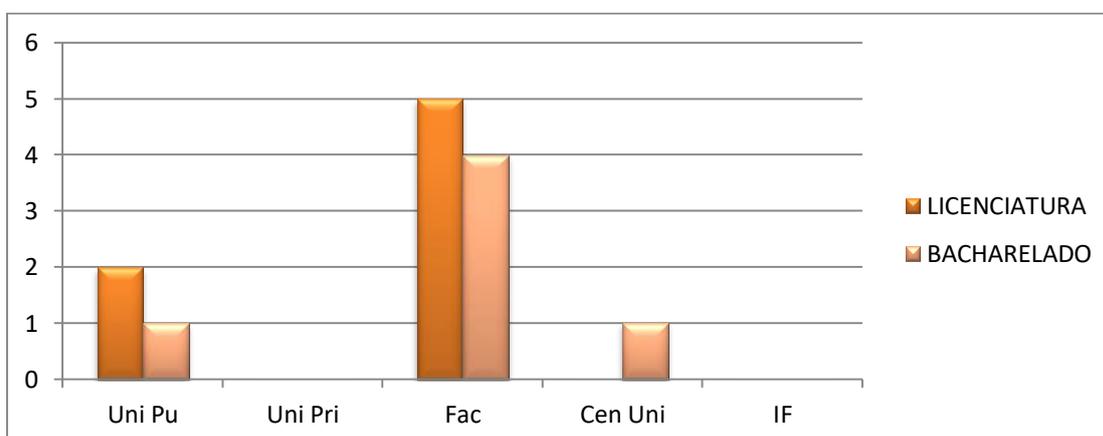


Gráfico 19 – Distribuição dos cursos nas categorias de análise Categoria Administrativa, Grau Acadêmico e Organização Acadêmica no estado de Alagoas

SERGIPE

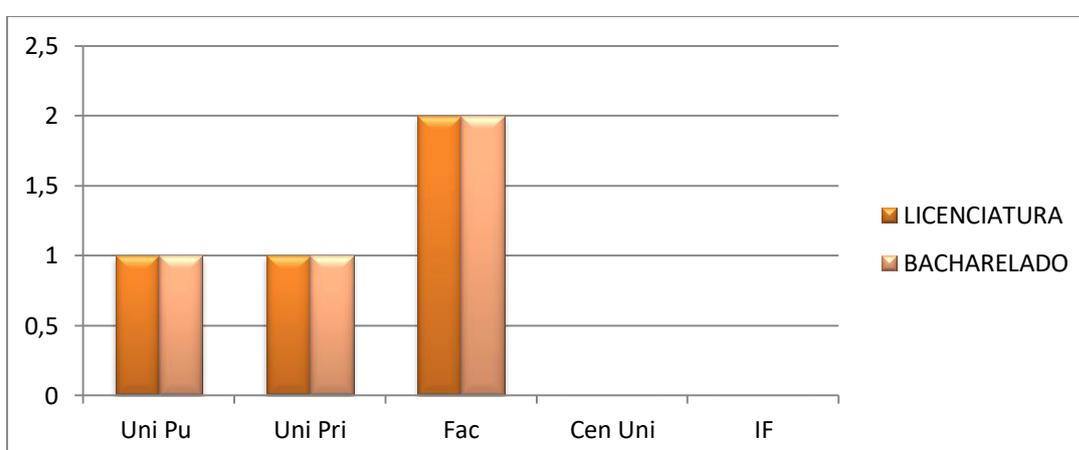


Gráfico 20 – Distribuição dos cursos nas categorias de análise Categoria Administrativa, Grau Acadêmico e Organização Acadêmica no estado de Sergipe

BAHIA

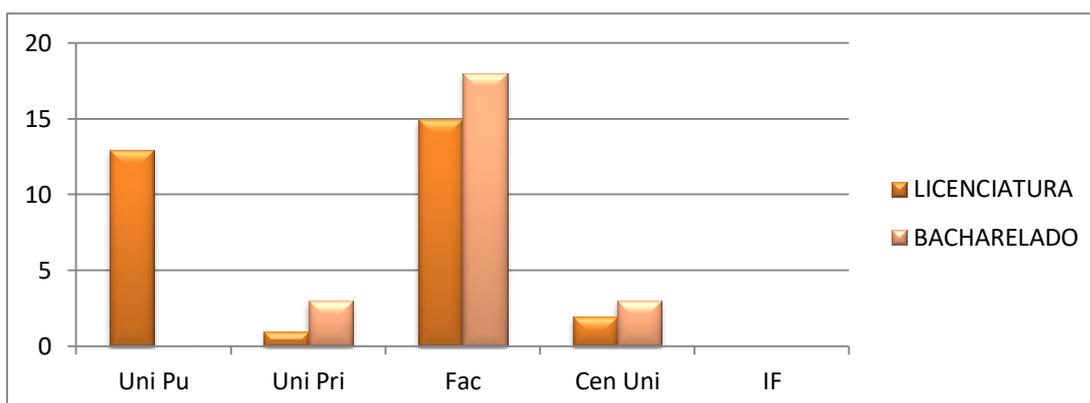


Gráfico 21 – Distribuição dos cursos nas categorias de análise Categoria Administrativa, Grau Acadêmico e Organização Acadêmica no estado de Sergipe

SUDESTE

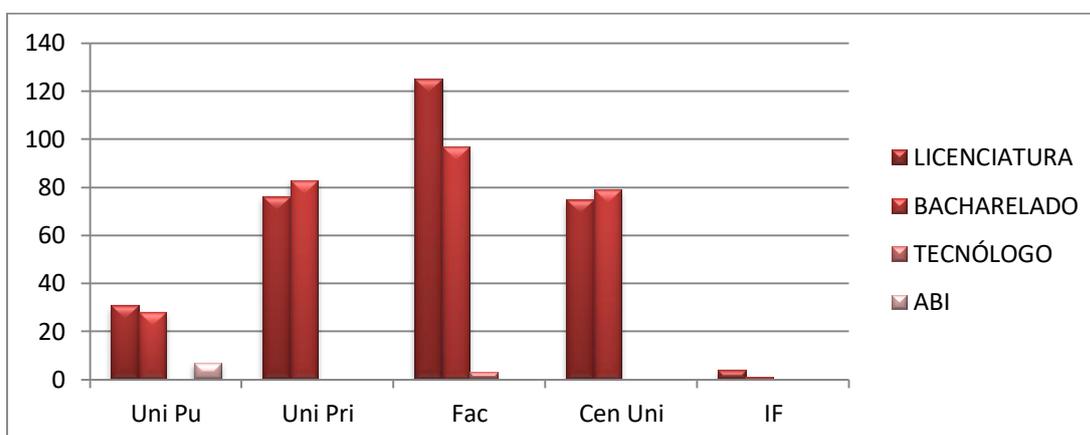


Gráfico 22 – Distribuição dos cursos nas categorias de análise Categoria Administrativa, Grau Acadêmico e Organização Acadêmica na região Sudeste

MINAS GERAIS

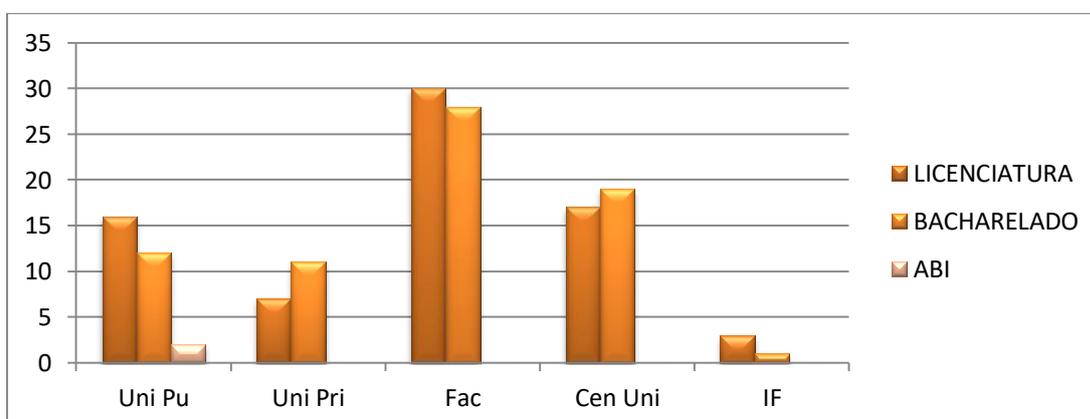


Gráfico 23 – Distribuição dos cursos nas categorias de análise Categoria Administrativa, Grau Acadêmico e Organização Acadêmica no estado de Minas Gerais

ESPÍRITO SANTO

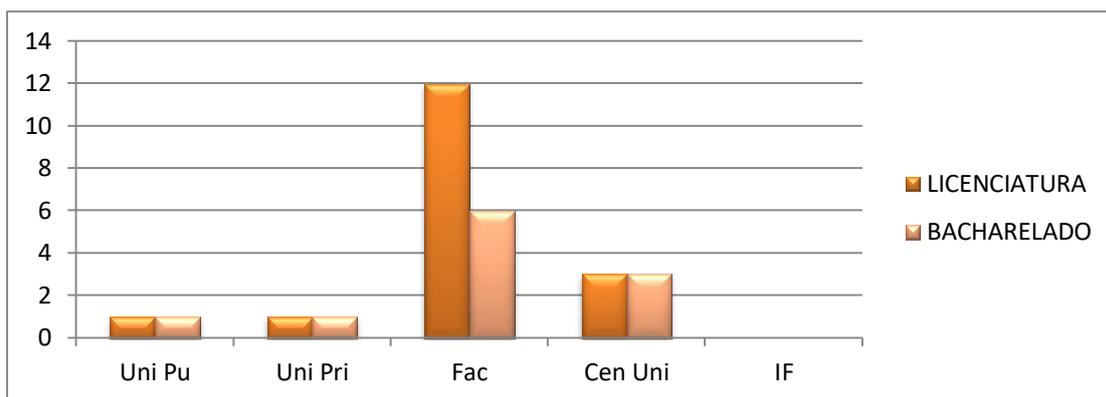


Gráfico 24 – Distribuição dos cursos nas categorias de análise Categoria Administrativa, Grau Acadêmico e Organização Acadêmica no estado do Espírito Santo

RIO DE JANEIRO

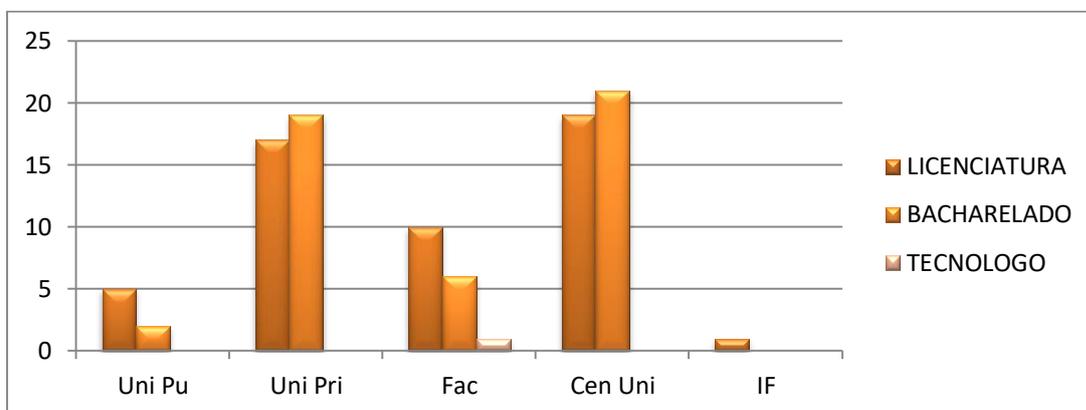


Gráfico 25 – Distribuição dos cursos nas categorias de análise Categoria Administrativa, Grau Acadêmico e Organização Acadêmica no estado do Rio de Janeiro

SÃO PAULO

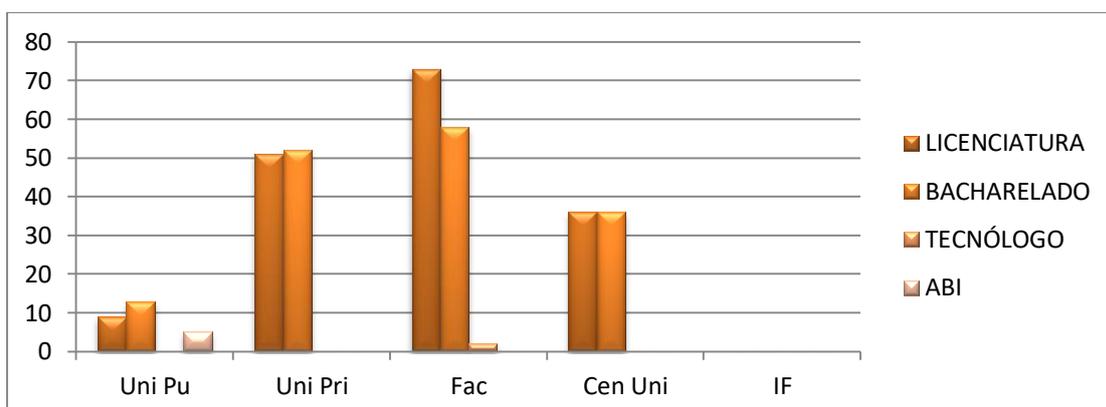


Gráfico 26 – Distribuição dos cursos nas categorias de análise Categoria Administrativa, Grau Acadêmico e Organização Acadêmica no estado de São Paulo

SUL

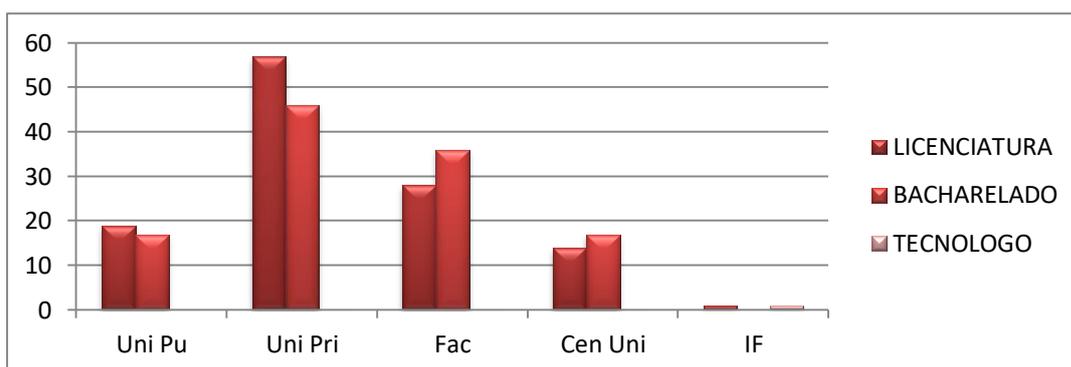


Gráfico 27 – Distribuição dos cursos nas categorias de análise Categoria Administrativa, Grau Acadêmico e Organização Acadêmica na região Sul

PARANÁ

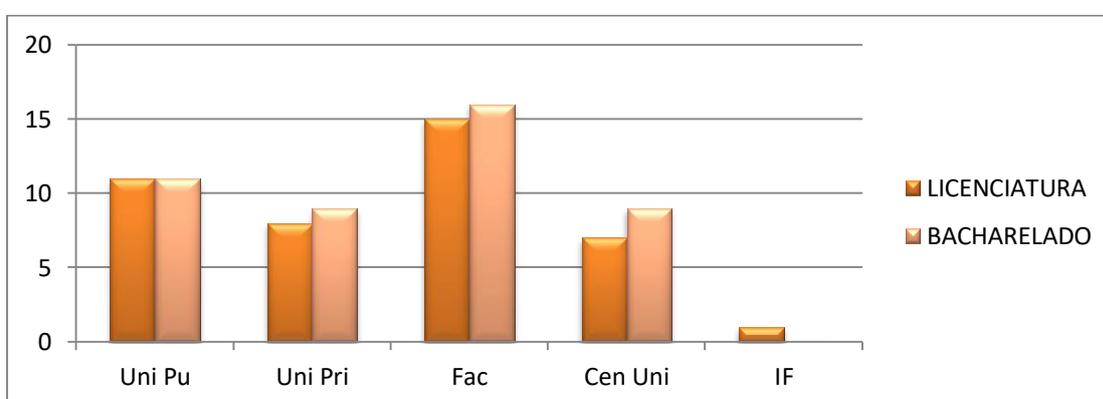


Gráfico 28 – Distribuição dos cursos nas categorias de análise Categoria Administrativa, Grau Acadêmico e Organização Acadêmica no estado do Paraná

SANTA CATARINA

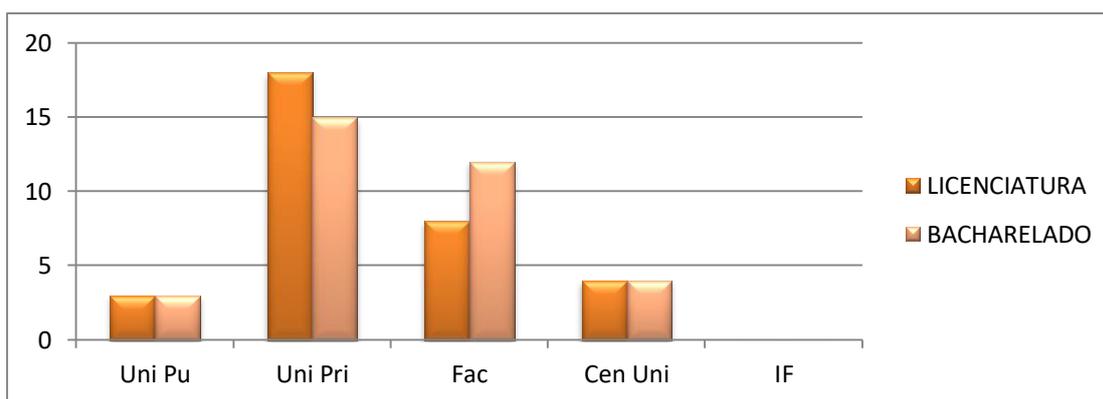


Gráfico 29 – Distribuição dos cursos nas categorias de análise Categoria Administrativa, Grau Acadêmico e Organização Acadêmica no estado de Santa Catarina

RIO GRANDE DO SUL

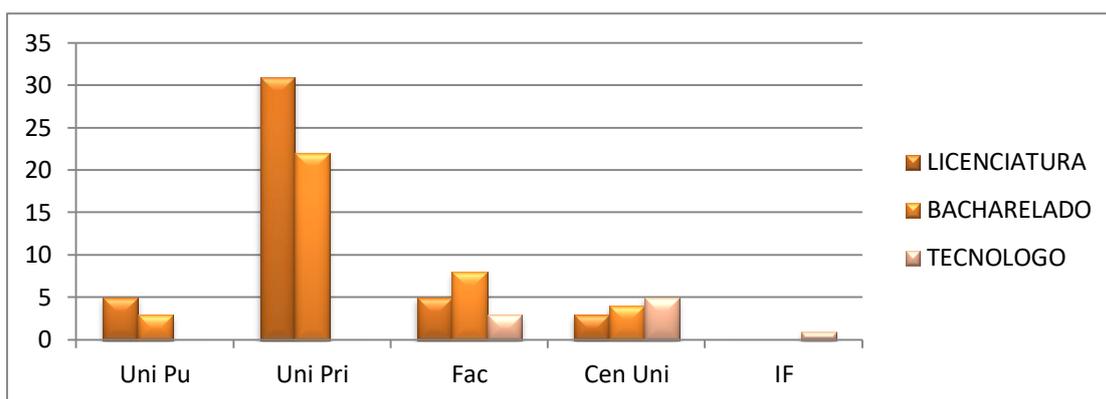


Gráfico 30 – Distribuição dos cursos nas categorias de análise Categoria Administrativa, Grau Acadêmico e Organização Acadêmica no estado do Rio Grande do Sul

CENTRO OESTE

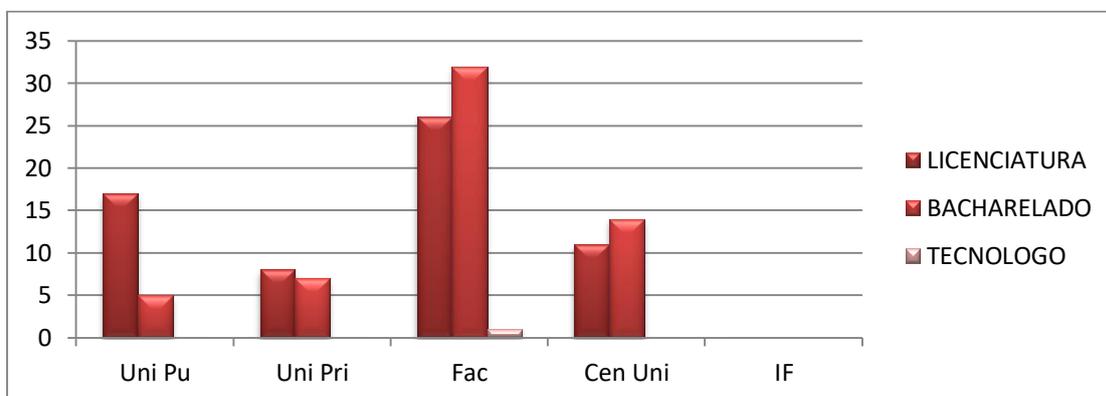


Gráfico 31 – Distribuição dos cursos nas categorias de análise Categoria Administrativa, Grau Acadêmico e Organização Acadêmica no estado da região Centro-Oeste

MATO GROSSO DO SUL

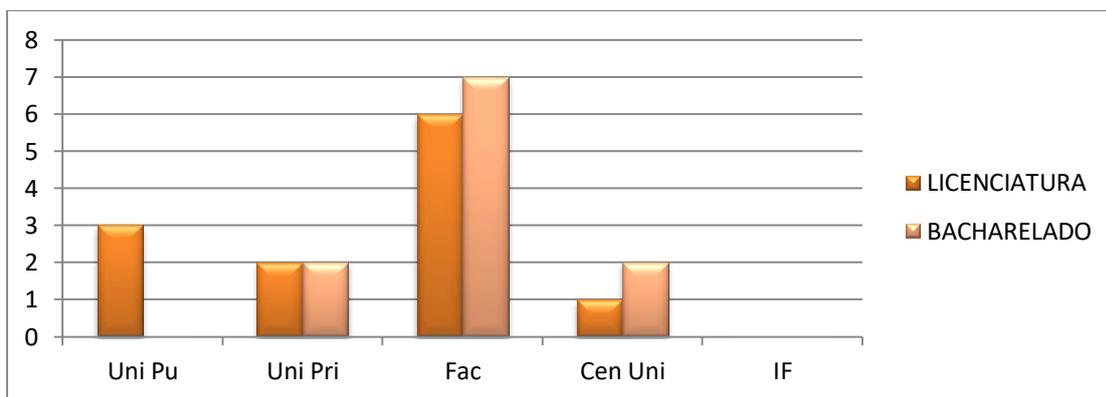


Gráfico 32 – Distribuição dos cursos nas categorias de análise Categoria Administrativa, Grau Acadêmico e Organização Acadêmica no estado de Mato Grosso do Sul

MATO GROSSO

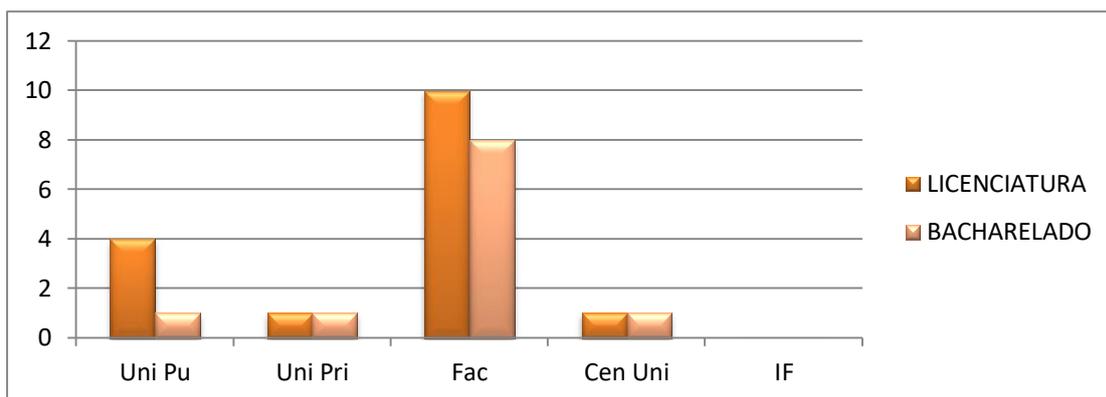


Gráfico 33 – Distribuição dos cursos nas categorias de análise Categoria Administrativa, Grau Acadêmico e Organização Acadêmica no estado de Mato Grosso

GOIÁS

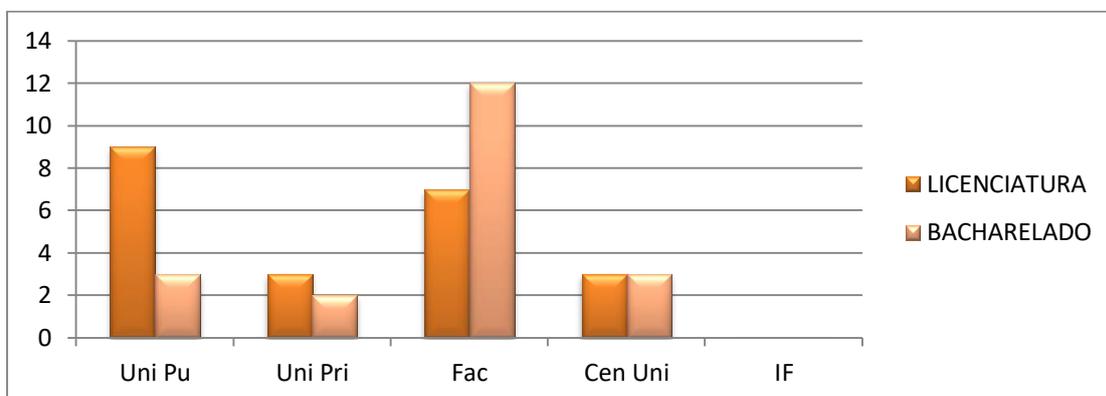


Gráfico 34 – Distribuição dos cursos nas categorias de análise Categoria Administrativa, Grau Acadêmico e Organização Acadêmica no estado de Goiás

DISTRITO FEDERAL

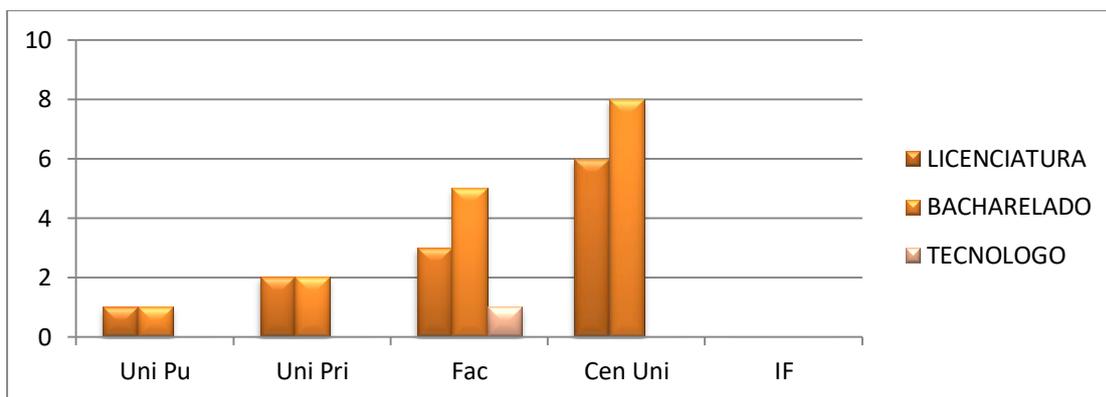


Gráfico 34 – Distribuição dos cursos nas categorias de análise Categoria Administrativa, Grau Acadêmico e Organização Acadêmica no Distrito Federal

CURSOS OFERECIDOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

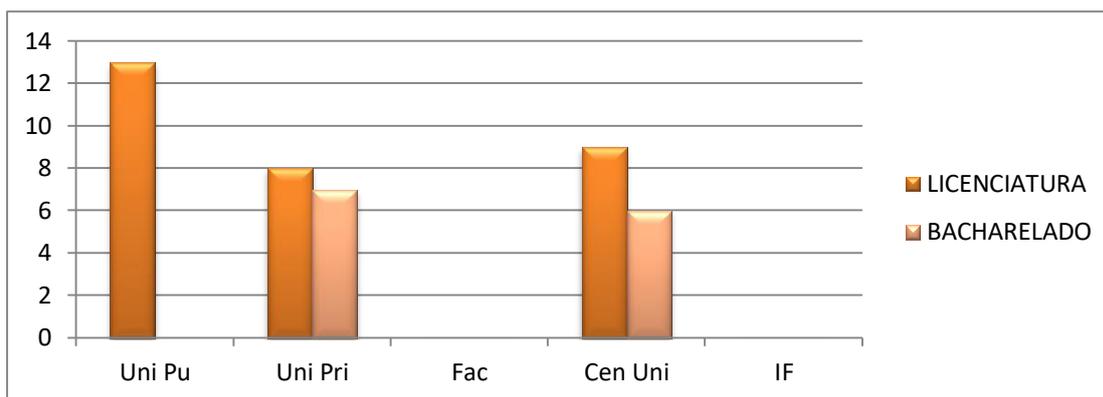


Gráfico 34 – Distribuição dos cursos nas categorias de análise Categoria Administrativa, Grau Acadêmico e Organização Acadêmica a distância

Os dados expostos acima demonstram o caminho percorrido até aqui no que diz respeito ao desenvolvimento da formação superior em EF, seu rápido crescimento nesses 10 anos que se passaram desde o último levantamento. A expansão na oferta desses cursos nos demonstra mais do que isso, retrata um nicho de mercado consolidado e altamente lucrativo, centrado nas regiões de maior desenvolvimento econômico, ou seja, como já nos sinalizava Castellani Filho, ainda em 2010, em função de seu estudo acerca desse tema,

O número é alarmante... Se não pela dimensão territorial brasileira certamente pela ausência de uma distribuição que se apóie em critérios geopolíticos, acarretando excesso de oferta em determinadas regiões ao lado de carência de recursos humanos em outras tantas.

Partindo do pressuposto colocado pela frase de Darcy Ribeiro: “*A crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto*”, faz-se necessária a compreensão da história da educação brasileira e, no âmbito desse trabalho, mais especificamente da EF, por quem e para quem vêm sendo construídas e qual projeto ideológico político vem sendo atrelado a elas, para vislumbrarmos como chegamos a atual diretriz curricular de formação do professor/profissional de Educação Física e como ela tem determinado a distribuição e a organização dos cursos superiores nas regiões brasileiras.

A Educação Física sempre desenvolveu um papel social em concordância com o objetivo de manutenção do *status quo* da classe dominante, até que teve suas estruturas revolucionadas por uma autocrítica de seu papel histórico-social na década de 1980. No momento atual, sofre com o ataque contrarrevolucionário da Pós-Modernidade, que

quer colocá-la novamente a serviço exclusivamente do irracionalismo e da miséria da razão para uma sociedade conformada com seus moldes.

Numa operação de mistificação ideológica, os pós-modernos, ao mesmo tempo em que defendem o caráter dinâmico, complexo e irracional (como totalidade) do real, tentam convencer-nos de que a essência burguesa de ser (fundada na desigualdade, no individualismo, na visão instrumental do ser humano – um homem é objeto para outro homem –, no consumismo, no belicismo, na falaciosa igualdade jurídica etc.) é a essência humana universal. (HUNGARO, 2010, p. 156)

Nesse sentido, podemos aferir a importância de conhecer a realidade da conjuntura dos cursos superiores em EF, seja Licenciatura ou Bacharelado, em instituição pública ou privada e sua distribuição geopolítica, para que possamos identificar a quais interesses nossa área tem servido e como isso tem interferido na política de formação docente e até mesmo na instauração das diretrizes curriculares, pois a formação de um país inteiro, com dimensão continental, está submetida e subjulgada à lógica de uma região historicamente detentora do capital financeiro, urbanizada e que pouco conhece as particularidades dos demais cantos do Brasil.

Nossa hipótese inicial era de que o interesse mercadológico ditava a distribuição da oferta conforme a demanda fosse economicamente viável e lucrativa. Observando os dados apresentados por região, já podemos inferir que no eixo Sul-Sudeste há predominância do setor privado, pois são maiores nessas regiões o desenvolvimento econômico e social, bem como a densidade demográfica; já na região Norte, a esfera pública domina essa oferta; na região Nordeste está equilibrada, mesmo o setor privado já tendo começado a se expandir e, na região Centro-Oeste, a lógica está aproximada do que ocorre no Sul-Sudeste, tendo no DF a maior expressão dessa discrepância entre público e privado, sendo a unidade federativa com maior desenvolvimento econômico e maior população dessa região.

Na modalidade a distância se tem maioria de cursos públicos, acreditamos que seja em decorrência ainda do Sistema UAB³⁹ e das particularidades que envolvem o

³⁹ O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". Fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de educação a distância em localidades estratégicas. Disponível em:

curso, quais sejam as atividades práticas, necessidade de laboratórios, ginásios, quadras esportivas, que exigiriam mais encontros presenciais que o habitual, elevando o custo de manutenção e diminuindo a margem de lucro, tornando desinteressante por hora ao setor privado, corroborando com a hipótese que os interesses envolvidos na oferta e distribuição dos cursos seguem uma lógica mercadológica de atendimento a demandas economicamente viáveis e não necessariamente preocupada com a qualidade ou mesmo com a necessidade de recursos humanos qualificados em determinadas regiões.

Tão alarmante quanto a concentração da graduação no eixo Sul-Sudeste é a predominância da pós-graduação nesse eixo, contando com 23 dos 34 PPGs, enquanto a região Norte não apresenta nenhum (Capes, 2017, p. 61-62), ou seja, a produção do conhecimento que será disseminada na formação do professor/profissional de EF dos 1318 cursos está inserida na lógica produtiva intelectual dessas regiões.

Nosso estudo traz as primeiras aproximações com os significados e significantes da distribuição geopolítica dos cursos de formação superior em EF no Brasil, em busca de reunir o máximo de informações possíveis, dentro de nossas limitações, tentando minimamente clarear o cenário para que estudos mais precisos e aprofundados sejam realizados a partir daqui, tendo ciência de que nossa maior contribuição seja a divulgação precisa desses dados.

CAPITULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil de 2019 seria inimaginável há 10 anos, quando caminhava para fora do Mapa da Fome e ultrapassava a casa dos milhões o número de pessoas que saíra da linha da miséria. Neste fatídico ano em que vivemos, o Presidente da República disse que “*A fome no Brasil é uma mentira*”, justamente quando o país caminha de volta a esse mapa⁴⁰ e vive uma de suas piores crises sociais, com mais de 12 milhões de desempregados⁴¹.

O monstro criado pela direita nas manifestações pró-impeachment se voltou contra ela própria, como podemos observar no fracasso eleitoral de Geraldo Alkmin e seus pífios 5% dos votos na eleição de 2018, marcada pelo forte sentimento antipetista semeado pela grande mídia e que se transformou em uma forte onda reacionária, que deu lugar e voz à intolerância, ao conservadorismo e ao fundamentalismo religioso.

As eleições de 2018 foram o clímax da polarização política que vinha sendo alimentada desde o golpe parlamentar, midiático e judiciário pelos mais diversos setores da direita, em especial, a extrema direita, que encontrou no discurso populista do então candidato à presidência Jair Messias Bolsonaro sua imagem e semelhança.

O processo eleitoral serviu, principalmente, para revelar opiniões preconceituosas e violentas das mais inesperadas pessoas, mas outra lição importante e urgente que precisa ser refletida, analisada, debatida e imperiosamente modificada é a falta de diálogo franco entre os setores de esquerda que têm sido incapazes de encontrar um ponto político de convergência em nome do desenvolvimento social. Essa falta de traquejo para lidar com diferenças teóricas, de visões de mundo, que coloca as divergências, ousamos dizer que até mesmo opiniões pessoais, acima de qualquer tentativa de obter um projeto comum de sociedade tem sido sua maior fraqueza.

A derrota eleitoral mostrou essas duas facetas do Brasil que vivemos hoje, de um lado, tudo que há de pior no ser humano, do outro, a incapacidade de reagir efetivamente contra aquilo que nos assombra, assim se apresenta um longo percurso de resistência frente aos retrocessos encarnados no atual governo.

⁴⁰ <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/noticias/o-curto-caminho-de-volta-ao-mapa-da-fome>

⁴¹ <https://www.brasil247.com/economia/desemprego-no-brasil-alcanca-12-8-milhoes-de-pessoas-e-outras-28-4-milhoes-sao-subutilizadas>

Deixada em suspenso por Temer, a Reforma da Previdência é a principal pauta do governo Bolsonaro. Votada em primeiro turno, no mês de julho de 2019, na Câmara dos Deputados, obteve larga votação para seu prosseguimento e terá o segundo turno de votação em agosto. Essa contrarreforma atinge a camada mais pobre da população, dificultando o acesso ao auxílio doença e o recebimento de pensão por morte, além de aumentar drasticamente o tempo de contribuição e idade mínima para aposentadoria. Nesse tocante, a grande maioria dos brasileiros, que já sofre com baixos salários, más condições de trabalho e dificuldades de ordem objetiva de vida, trabalhará a vida toda e muito provavelmente morrerá sem se aposentar.

Concomitantemente ao grande empenho para aprovação dessa contrarreforma (com a liberação de mais de 1 bilhão de reais em emendas parlamentares⁴²), o Presidente da República emite declarações que indicam mudança nas regras que envolvem trabalho análogo ao escravo, diz ser contra a expropriação das propriedades onde são encontrados esse tipo de crime e que a Constituição está confusa na definição dessas tipificações, o que prejudica o empregador⁴³.

A extinção do Ministério do Trabalho, uma das primeiras medidas do governo, já é suficientemente preocupante para o futuro dos direitos e garantias dos trabalhadores, somado à Reforma da Previdência e à indicação do afrouxamento da fiscalização e punição do crime de exploração de trabalho escravo, cria-se um cenário alarmante para o trabalhador brasileiro, em especial àquele das camadas mais baixas.

O discurso contra a corrupção foi a mais forte bandeira de campanha desse governo para alimentar o sentimento antipetista e justificar a necessidade de uma nova forma de fazer política – mesmo com o histórico de mais de 25 anos no congresso sem aprovar nenhum projeto de lei – e com isso obter o êxito eleitoral, no entanto, poucos meses após o início do mandato, vemos esse discurso afundado em revelações feitas pelo site The Intercept sobre a manipulação da Lava Jato⁴⁴. A cada declaração polêmica de Jair Bolsonaro esconde-se uma medida prejudicial ao Brasil, como uma cortina de fumaça para desviar a atenção de assuntos importantes e urgentes como a reforma e os crimes cometidos por Sergio Moro, ex-juiz federal, atual Ministro da Justiça, e Deltan Dallagnol, procurador federal.

⁴² <https://istoe.com.br/bolsonaro-libera-r-113-bi-em-emendas-parlamentares-em-semana-de-reforma/>

⁴³ <https://reporterbrasil.org.br/2019/08/bolsonaro-distorce-fiscalizacao-na-carnauba-setor-campeao-de-trabalho-escravo-no-ceara/>

⁴⁴ <https://theintercept.com/2019/06/09/editorial-chats-telegram-lava-jato-moro/>

Como se já não bastassem os desafios da democratização do ensino superior, apresenta-se, no atual momento, a tentativa de desmonte das universidades públicas com o contingenciamento de verbas anunciado em abril, afetando inicialmente três universidades (UFF, UFBA e UnB)⁴⁵, mas que atingi todas posteriormente⁴⁶. Houve recuo por parte do governo com a liberação de parte da verba, mas o MEC que definirá em que será empenhada⁴⁷.

O projeto Future-se, entretanto, revela-se a principal investida em direção ao desmantelamento do ensino superior público, tendo como ideia central a diminuição da responsabilidade governamental na sua manutenção, permitindo que OSs (Organizações Sociais) compartilhem a gestão das universidades, colocando a possibilidade de investimentos privados em troca de todo o conhecimento produzido nessas entidades, claramente aquele rentável, comercializável, não o conhecimento que contribuiria para o desenvolvimento crítico social. Dito de outra forma, essa nova forma de financiar as universidades e o conhecimento produzido por elas priorizaria as pesquisas que pudessem significar ganhos econômicos, como na área tecnológica, por exemplo, em detrimento do conhecimento produzido pelas Ciências Humanas e Sociais.

O cenário que se delinea na atualidade é totalmente desfavorável às Humanidades, já subjugada na lógica produtiva praticada até aqui pela Capes, não havendo perspectiva de avanços favoráveis com as novas políticas educacionais desse governo, as quais podem ser resumidas na máxima “sucatear para privatizar”. As universidades, em sua função social de democratizar o ensino de qualidade, representam ameaça a um governo que tem por base principal a ignorância política e social acerca da realidade brasileira.

As novas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Educação Física, instituídas pela Resolução nº6 de 18 de dezembro de 2018, trazem uma grande mudança para a organização de tais cursos: a entrada única e posterior opção por um dos caminhos formativos, Licenciatura ou Bacharelado, com possibilidade de complementação em mais um ano para obtenção do outro título.

⁴⁵ <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/30/mec-corta-verba-de-tres-universidades-federais-mas-nao-explica-motivo.ghtml>

⁴⁶ <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/04/30/mec-anuncia-corte-de-30-da-verba-para-todas-as-federais.htm>

⁴⁷ https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/23/politica/1558566950_721450.html

Como visualizamos nos dados apurados, há, hoje, 7 cursos com entrada única, denominada ABI (área básica de ingresso), no entanto, não encontramos uma avaliação específica, um estudo que pudesse minimamente socializar como tem sido essa experiência, se exitosa ou precisando de ajustes. Assim como a diretriz anterior, a Resolução nº7 de 31 de março de 2004 não conta com nenhuma avaliação sobre sua implementação, suas contribuições para o desenvolvimento da área, possíveis êxitos e fracassos, além do constante no Parecer CNE/CES nº584/2018, que diz que a comissão designada para discutir e propor novas diretrizes analisou a referida resolução, bem como seus 13 anos trajetória, sem revelar quais medidas avaliativas foram aplicadas, os critérios utilizados ou qualquer instrumento que pudesse esclarecer as conclusões sobre as mencionadas contribuições da referida diretriz e seu esgotamento, que pudesse justificar sua revogação e implementação de uma nova.

Parece-nos que a EF está sempre em busca de renovação, modernização, mas se esquece de fazer seus balanços, de refletir sobre si mesma e sua história e elaborar sua autocrítica antes de dar um passo à frente. Resta saber se isso seria dificuldade em elaborar e aplicar avaliações ou se seria uma escolha consciente de não realizá-la em favor do rápido avanço da área, porém, vale ressaltar, com a qualidade seriamente comprometida. Essa questão fica em aberto para próximos estudos, pois as nossas limitações e objetivos neste estudo não nos permitiram por ora aprofundar nessa reflexão.

A EF, que já é dominada pela lógica de mercado expressa na predominância da área biomédica sobre as áreas sociais e pedagógicas tanto em relação à lógica da produção intelectual quanto em quantidade de docentes credenciados nos PPGs (vide caso da UnB), encontra mais um desafio, além dos que já estão postos, o desenvolvimento da equidade entre os campos de formação, em um momento de resistência frente aos retrocessos impostos pelo atual governo em seus ataques à educação.

A realidade apurada a respeito da distribuição geopolítica dos cursos superiores de EF no território nacional, em que mais da metade deles localiza-se em apenas duas regiões geográficas, Sul e Sudeste, revela a urgência da necessidade de ações em prol da reorganização democrática da oferta, priorizando o atendimento da demanda por recursos humanos, com qualidade na formação.

Dada a falta de processos avaliativos por dentro de nossa área e da dificuldade

em estabelecer formas de diálogos até mesmo entre cursos de um mesmo estado, quiçá entre os 1318 existentes atualmente, compreendemos ser de urgente necessidade a elaboração de parâmetros de protocolo de avaliação dos cursos de formação superior em EF com vistas a implantá-lo em um futuro próximo, para que possamos descortinar a realidade desses cursos em termos qualitativos acerca do trabalho realizado em cada um deles e não apenas em números, promovendo o diálogo entre as regiões e não mais a sobreposição da lógica de umas sobre as outras.

O caminho a percorrer é longo e de muitos desafios para a EF e para os que se dispuserem a percorrê-lo em direção a novos paradigmas de entendimento sobre processos avaliativos, distribuição e expansão dos cursos, política de formação superior, política de formação docente e, principalmente, parâmetros de qualidade formativa.

Compreendemos que dentro de nossas limitações, a principal contribuição deste trabalho é a delimitação do atual cenário de distribuição geopolítica dos cursos de formação superior em Educação Física, preparando o terreno para possíveis estudos posteriores que possam aprofundar qualitativamente essa questão.

Posta essa compreensão, fazemos aqui uma reflexão sobre o tempo de Cronos e Kairós, deuses da mitologia grega: o primeiro, que dá origem a palavra **cronologia**, é o tempo como conhecemos, as horas do relógio, os dias do calendário, os anos que passam cada vez mais rápido, esse tempo é nosso maior predador, engole cada segundo assim que ele surge. Já Kairós é o tempo oportuno, sem preocupação com horas ou dias, que não pode ser mensurado ou controlado, de momentos que marcam e podem se tornar eternos. Esses dois modos de encarar o tempo são distintos, pois um desafia o entendimento do outro, ao mesmo tempo em que são complementares conforme trazem significado um ao outro.

Deixamos aqui uma contribuição cientes de que em alguns meses estará cronologicamente ultrapassada, mas que se traduz em um marco temporal acerca do objeto, assim como o estudo realizado em 2009/10, fazendo vistas a posteriores estudos a partir do que foi aqui realizado.

REFERÊNCIAS

AGAPITO, Ana Paula Ferreira. ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: EXPANSÃO E MERCANTILIZAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE. **Temporalis**, Brasília, v. 16, n. 32, p.123-140, jul/dez 2016.

ARRUDA, Claudia. O SENTIDO POLÍTICO DO DISCURSO HEGEMÔNICO DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO. **Universidade e Sociedade**. Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Ano XXIV n. 63, p.86-98, jan. 2019.

AZAVEDO, Ângela C. B. de. **Novas abordagens sobre o currículo de formação superior em educação física no Brasil: memória e documentos**. 1999. 212 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1999.

BARRETTO, Elba Siqueira de SÁ. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 20, n. 62, p.679-701, set. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782015206207>.

BRASIL, Mec. **Qual é a diferença entre faculdades, centros universitários e universidades?** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/127-perguntas-frequentes-911936531/educacao-superior-399764090/116-qual-e-a-diferenca-entre-faculdades-centros-universitarios-e-universidades>>. Acesso em: 18 maio 2019.

BRASIL, Ministério das Relações Exteriores. **Denominações das Instituições de Ensino Superior**. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html>. Acesso em: 31 mar. 2018.

BRASIL. CFE. Resolução nº 69, de 02 de dezembro de 1969. Estabelece Diretrizes e Bases para a Formação Superior em Educação Física. . Brasília, Disponível em: <<http://cevs.org.br/biblioteca/parecer-69-69/>>. Acesso em: 02 abr. 2019.

BRASIL. CNE. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Último acesso em: 31/03/2018.

BRASIL. CNE/CES. Resolução nº 07, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. . Brasília, 05 abr. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2019.

BRASIL. Constituição (2016). Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. . Brasília, 15 dez. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm>. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. MEC. Decreto nº 5773, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, 10 maio 2006.

BRASIL. MEC. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm Último acesso em: 31/03/2018.

BRASIL. MEC. Decreto nº 9235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. . Brasília, 18 dez. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107>. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. MEC. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. . Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. MEC/CFE. Resolução nº 3, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). . Brasília, 10 set. 1987. Disponível em: http://www.lex.com.br/doc_310659_RESOLUCAO_N_3_DE_16_DE_JUNHO_DE_1987.aspx>. Acesso em: 02 abr. 2019.

BRASIL. MEC/CNE/CES. Parecer nº 0058, de 18 de fevereiro de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. . Brasília, 19 mar. 2004.

BRASIL. MEC/CNE/CES. Parecer nº 584, de 3 de outubro de 2018. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Educação Física. . Brasília, 17 dez. 2018.

BRASIL. MEC. Política Nacional de Formação de Professores, de 18 de outubro de 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7404_1-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192 Último acesso em: 31/03/2018.

BRASIL. MEC. Portaria nº 577, de 27 de abril de 2017. Dispõe sobre o Fórum Nacional de Educação. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/9-uncategorised/1310-portaria-n-577-de-27-de-abril-de-2017> Último acesso em: 31/03/2018.

BRASIL. MEC/CNE/CES. Resolução nº 06, de 18 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. . Brasília, 19 dez. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104_241-rces006-18&category >. Acesso em: 02 abr. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTOS. Decreto-lei nº 1212, de 02 de maio de 1939. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. . Rio de Janeiro, 17 abr. 1939. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De1212.htm>. Acesso em: 02 abr. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAUDE. Decreto-lei nº 8.270, de 03 de dezembro de 1945. Altera disposições do Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939. . Rio de Janeiro, 05 dez. 1945. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8270-3-dezembro-1945-457382-public>>. Acesso em: 02 abr. 2019.

BRASIL. MTB/MJSP. Lei nº 13467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho.. . Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm>. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. MEC. Lei nº 13415, de 16 de fevereiro de 2017. . Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 31 mar. 2018.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Pátria educadora: A qualificação do ensino básico como obra de construção nacional. Versão preliminar, Brasília, 22 de abril de 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/07/federalismo-cooperativo-sistema-nacional-de-educac3a7c3a3o.pdf> Último acesso em: 31/03/2018.

CAPES. **DOCUMENTO ORIENTADOR DE APCN:** Requisitos para criação de cursos novos - Area 21. Brasília: Capes, 2019. 14 p. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/73-dav/caa1/4666-educacao-fisica>. Acesso em: 28 jul. 2019.

CAPES. **Ofício nº 6/2019-CGAP/DAV/CAPES:** Aprimoramento do processo de avaliação da pós-graduação e esclarecimentos a respeito do Qualis Periódico e avaliação da produção intelectual. Brasília: Capes, 2019. 4 p.

CAPES. **RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO:** Educação Física. Brasília: Diretoria, 2017. 65 p. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/73-dav/caa1/4666-educacao-fisica>. Acesso em: 28 jul. 2019.

CASTELLANI FILHO, Lino. A FORMAÇÃO SITIADA. DIRETRIZES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM DISPUTA: JOGO

JOGADO?. **Pensar A Prática**, [s.l.], v. 19, n. 4, p.758-773, 28 dez. 2016. Universidade Federal de Goiás. <http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v19i4.42256>.

CASTELLANI FILHO, Lino. FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: APROXIMAÇÕES AO CENÁRIO SULAMERICANO. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes P.; CATANI, Afrânio Mendes. **Formação Profissional no Brasil**. São Paulo: Mercado de Letras, 2012. p. 267-289.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA NOVA ORDEM E PROGRESSO. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 38, n. 139, p.293-308, jun. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176594>.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA MEDIDA PROVISÓRIA N o 746/2016: ESTADO, CURRÍCULO E DISPUTAS POR HEGEMONIA. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 38, n. 139, p.385-404, jun. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176607>.

HUNGARO, Edson Marcelo. EDUCAÇÃO FÍSICA E A TENTATIVA DE “DEIXAR DE MENTIR”: O PROJETO DE “INTENÇÃO DE RUOTURA”. In MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo...e “mente”**: novas contradições e desafios do século XXI. 25 ed. Ver. E ampl. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 23 out. 2018.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. POR QUE A URGÊNCIA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO? MEDIDA PROVISÓRIA N° 746/2016 (LEI N° 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 38, n. 139, p.355-372, jun. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176606>.

NAGIB, Miguel. **Escola Sem Partido: O Movimento**. Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/movimento>>. Acesso em: 31 mar. 2018.

OLIVEIRA, Hebe Maria Gonçalves de. Retrato das manifestações de rua no processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff: a construção da opinião pública pela mídia privada brasileira. **Revista Pauta Geral: Estudos em Jornalismo**. Ponta Grossa, v. 3, n. 2, p.83-96, 2016. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/pauta/article/view/9369/5375>>. Acesso em: 22 maio 2018.

SAVIANI, Demerval. Concepção de Dissertação de Mestrado Centrada Na Ideia de Monografia de Base. **Revista Educação Brasileira**, Brasília, v. 13, n. 27, p.159-168, jan. 1991.

SINGER, André. CUTUCANDO ONÇAS COM VARAS CURTAS: O ENSAIO DESENVOLVIMENTISTA NO PRIMEIRO MANDATO DE DILMA ROUSSEFF (2011-2014). **Novos Estud. Cebrap**, São Paulo, n. 102, p.39-67, jul. 2015.

TAFFAREL, Celi Zulke. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO UNIFICADA.. **Kinesis**, [s.l.], v. 30, n. 1, p.95-133, 29 jun. 2012. Universidade Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/010283085726>.

TRIVIÑOS, Augusto N. S.. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIII FÓRUM DE PÓS-GRADUAÇÃO DO COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E V FÓRUM DE PESQUISADORES DAS SUBÁREAS SOCIOCULTURAL E PEDAGÓGICA, 8., 2018, Porto Alegre. **CARTA DE PORTO ALEGRE**. Porto Alegre: 2018. 4 p.