

NOVAS DCN'S PARA EDUCAÇÃO FÍSICA: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO

New DCN's for Physical Education: implications for qualification

Novas DCN's para Educação Física: implicações para a formação

Marina Ferreira de Souza Antunes*

<https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2021.v3i2n6.479-496>

Resumo

O artigo apresenta uma análise das “novas” Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para a formação em educação física, materializada na Resolução 06/2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Partindo do contexto de reconfiguração do Estado brasileiro, em especial, naquilo que se refere às políticas educacionais, apontamos as consequências expressas na formação em educação física, a partir dos documentos emitidos pelo CNE, em resposta aos vários questionamentos feitos pelas Instituições de Ensino Superior, no momento da promulgação da referida resolução. Esses documentos, em grande parte, não respondem as perguntas. Apontamos que nessa formação resultante desse processo de contrarreforma do Estado o que tem prevalecido é a hegemonia daqueles que obtém o consenso porque detém o capital.

Palavras-chave: DCN's; Formação Docente; Educação Física; Políticas Educacionais.

Abstract

The article presents an analysis of the “new” National Curriculum Guidelines (in Portuguese, DCN's) for training in Physical Education (PE), materialized in the Resolution 06/2018 of the National Education Council (in Portuguese, CNE). Starting from the context of reconfiguration of the Brazilian State, especially which concerns educational policies. We point out the consequences expressed in the PE studies, based on the documents issued by the CNE, in response to the several

<https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2021.v3i2n6.479-496>

questions asked by the Higher Educational Institutions, at the time of the publication of the mentioned resolution. These documents, for the most part, do not answer all of those questions. We affirm that, in this initial qualification, resulting from this process of counter-reform of the State, what has prevailed is the hegemony of those who obtain consensus because they own the Capital.

Keywords: DCN's; Teacher Training; Physical Education; Educational Policies.

Resumen

El artículo presenta un análisis de los “nuevos” Lineamientos Curriculares Nacionales (en portugués DCN's) para la formación en educación física, materializados en la Resolución 06/2018 del Consejo Nacional de Educación (CNE). Partiendo del contexto de reconfiguración del Estado brasileño, especialmente en lo que concierne a las políticas educativas, señalamos las consecuencias expresadas en la formación en educación física, a partir de los documentos emitidos por el CNE, en respuesta a las diversas preguntas formuladas por la Educación Superior. Instituciones al momento de la promulgación de dicha resolución. Estos documentos, en su mayor parte, no responden a las preguntas. Señalamos que en esta formación resultante de este proceso de contrarreforma del Estado, lo que ha prevalecido es la hegemonía de quienes obtienen consensos porque son dueños de la capital.

Palabras clave: DCN's; Formación Docente; Educación Física; Políticas educativas.

Introdução

Considerando a promulgação das “novas” Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para a formação em educação física, materializada na Resolução 06/2018 do Conselho Nacional de Educação, e as discussões resultantes do processo de reformulação curricular que estão em andamento, nos propomos, neste texto, fazer uma reflexão dessa formação tomando como pressupostos alguns aspectos que no nosso entendimento são basilares.

Dentre esses aspectos destacamos o processo de reconfiguração do Estado brasileiro e as consequências para as políticas educacionais, em especial, a política de formação inicial em educação física; o papel das DCN's na consolidação de um modelo de profissionalismo, que se manifesta nas mudanças curriculares e o papel do Conselho Nacional de Educação (CNE) nesse processo, como parte da estrutura do Ministério da

Educação (MEC), responsável pela promulgação das DCN's. Tomamos como referência para fazer essa análise os documentos enviados pelo CNE em resposta aos questionamentos feitos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) quando da promulgação das DCN's.

Na área da educação física a produção acadêmico/científica sobre a formação ainda é um processo incipiente. Resende e Lazzarotti Filho (2019, p. 8) realizaram uma pesquisa sobre a produção acadêmica, abordando o tema da formação em educação física e, apontam o seguinte:

[...] artigos sobre o tema formação em Educação Física é praticamente incipiente, alcançando números pouco expressivos no contexto da publicação de artigos em geral. De um total de 8.304 artigos publicados entre 2000 e 2017, somente 230 correspondiam a pesquisas sobre formação em Educação Física, perfazendo 2,8% do total.

Esses dados justificam a necessidade de produção acadêmica neste campo. E, se considerarmos aquilo que nos afirmou Kunz (2003), que o processo de formação inicial em educação física vem recebendo mais influências transformadoras a partir de novos ordenamentos legais, do que da produção intelectual dos profissionais que atuam nesse campo, está mais do que justificada necessidade desse artigo.

O processo de reconfiguração do Estado: implicações nas políticas educacionais.

No contexto da reconfiguração do Estado, identificamos que a sociedade é marcada, por um lado, pelos avanços tecnológicos, como o desenvolvimento da microinformática, pelos estudos da robótica e da cibernética, entre outros. E por outro lado, pelo acirramento da polarização entre as classes e frações de classe, entre ricos e pobres, com um crescente aumento dos índices de miséria, de desemprego, de marginalidade e de criminalidade. Ou seja, o mesmo sistema que promove a modernidade técnica e científica gera a exclusão social. Esse tem sido o cenário da chamada reestruturação produtiva ou reconfiguração do capital (ANTUNES, 2015).

Neste processo também se fazem presentes estruturas de poder econômico e político com implicações sociais e culturais muitas vezes de grande influência e abrangência (IANNI, 1999), que desencadeiam o processo de “desterritorialização” que avança para além das fronteiras territoriais e se sobrepõe aos mais diferentes grupos,

impondo-lhes direções conhecidas e desconhecidas, conexas e contraditórias, capazes de se sobrepor aos mais diferentes Estados Nacionais; ampliando não só as fronteiras econômicas e políticas, mas também as sociais e culturais/identitárias.

A globalização, “acumulação do capital” (POULANTZAS, 1985) “mundialização do Capital” (CHESNAIS, 1996) ou “transnacionalização do Capital” (BIHR, 1998), configura-se em um processo acelerado de redefinição das relações entre os países ditos centrais e os periféricos, acentuando as diferenciações e a hierarquia das especializações. “A hegemonia cabal do capitalismo em vez de democratizar benefícios, generaliza e aprofunda, por todo o planeta, a gravidade dos problemas oriundos das contradições sociais e das desigualdades estruturais correspondentes.” (PINASSI, 2009, p.58). Jameson (2001, p. 17) afirma que a globalização se apresenta de forma coesa e distinta em cinco níveis: “[...] o tecnológico, o político, o cultural, o econômico e o social [...].”

Esse é o “cenário” no qual se insere esse artigo, um mundo globalizado e marcado pelo processo de reestruturação capitalista. Processo que se desenvolveu de maneira “[...] simétrica entre os líderes da produção mundial, em função da internacionalização da produção e da remonopolição da burguesia ocorrida nos anos 1990.” (COSTA, 2008, p. 114). É, pois, um Estado, marcado pelas contradições presentes nesse “mundo globalizado” e que necessita educar a todos/as para um outro consenso. E é nesse sentido que a Educação ganha centralidade nas políticas públicas.

A política educacional que tem sido implementada no Brasil desde a década de 1990 é resultado desta política econômica, na qual predominam elementos do neoliberalismo e um discurso elitista em relação à educação, que justifica as desigualdades sociais e o trunfo dos mais fortes, tendo no mercado a única fonte de racionalidade possível. A ênfase é dada na melhoria da qualidade em educação, sendo esta grande responsável pelo desenvolvimento econômico; fator que está intimamente relacionado com a formação dos professores.

Temos chamado esse processo de contrarreforma do Estado e, portanto, das políticas sociais que resultam da ação desse Estado. Afirmamos isso a partir do conceito de contrarreforma apresentado por Coutinho (2000) e Behring (2003), quando esta autora afirma que a contrarreforma é um processo complexo em que as agências e funções estatais são redefinidas para potencializar as chamadas “forças de mercado”. O principal impacto do movimento de contrarreforma ocorre justamente na questão social (Educação, saúde, assistências/previdências etc.) à medida que a ação pública passa a ser ordenada pela racionalidade privada, tratando o direito social como uma mercadoria. Para essa

autora, “[...] a contrarreforma do Estado brasileiro está ocorrendo no contexto de um pleno amadurecimento do capitalismo brasileiro e reedita o drama crônico como negação da radicalização democrática, se autointitulando como ‘reforma’.” (BEHRING, 2003, p. 101). Coutinho, por sua vez, ao analisar as políticas educacionais dos anos de 1990 afirma que

[...] o sentido último da ‘reforma’[...] não aponta para a transformação do Estado em um espaço público democraticamente controlado, na instância decisiva da universalização dos direitos de cidadania, mas visa submetê-lo ainda mais profundamente à lógica do mercado. Trata-se, na verdade, de uma ‘contra-reforma’, que tem dois objetivos prioritários: por um lado, em nome da ‘modernização’, anular as poucas conquistas do povo brasileiro no terreno dos direitos sociais; e, por outro lado, em nome da ‘privatização’, desmontar os instrumentos de que ainda dispúnhamos para poder nos afirmar como nação soberana em face da nova fase do imperialismo, a da ‘mundialização do capital’. (COUTINHO, 2000, p. 123).

O projeto neoliberal, no Brasil, consolidou-se na chamada contrarreforma do Estado, conforme vimos demonstrando, com vistas a redefinir o papel do Estado, transformando o Estado Burocrático em uma administração pública gerencial, objetivando a modernização do Estado, com uma “administração pública moderna, eficiente, controlada por resultados, voltada para o atendimento do cidadão-cliente.” (BRESSER PEREIRA, 1996, p. 17). Isso se efetivou por meio de políticas públicas que trouxeram como diretrizes a **descentralização**, com o intuito de tornar os gastos governamentais mais eficientes e eficazes, a **focalização**, que direciona os gastos de acordo com as demandas sociais e a **privatização**, que transfere para o setor privado a produção de serviços públicos. É contrarreforma, porque considera, por exemplo, a Constituição Federal de 1988, que apresenta um esboço de um Estado de bem-estar social¹; resultante das lutas das classes sociais pela redemocratização do País, na década de 80 do século XX; como sendo um entrave para o desenvolvimento do País. No documento do MARE, a Constituição Federal de 1988 é apresentada como um “retrocesso burocrático” e fruto de um “populismo patrimonialista” (BRASIL, 1995). Del

¹ Sader (2000, p.207) afirma que “La própria constitución aprobada finalmente en 1988, basicamente afirmó derechos, de tal forma que su presidente, el diputado Ulysses Guimarães la bautizó de ‘constitución ciudadana’. En general, fué una carta constitucional que trajo avances en el proceso social y político brasileño.” Para esse autor, a Carta Magna colocou o Brasil na contramão da onda neoliberal que naquele momento já se havia instalado na Bolívia, no Chile e no México. Behring (2003, p. 143) também menciona esse aspecto e diz que “[...] a Constituinte foi um processo duro de mobilizações e contramobilizações de projetos e interesses mais específicos, configurando campos definidos de forças. O texto constitucional refletiu a disputa de hegemonia, contemplando avanços em alguns aspectos, a exemplo dos direitos sociais, humanos e políticos, pelo que mereceu a caracterização de Constituição Cidadã, de Ulisses Guimarães.”

Pino (2001, p. 70) afirma que “[...] várias Emendas Constitucionais estão sendo aprovadas com o objetivo de desregulamentar a relação capital/trabalho”, no sentido de tornar essa relação mais flexível e próxima do trabalho informal, caracterizando-se em perdas para os/as trabalhadores/as. Afirma, ainda, que os direitos sociais conquistados são tratados como privilégios, por isso devem ser retirados.

É importante ressaltar que, mesmo nesse contexto de contrarreforma, esses processos não se dão de forma homogênea e sem disputas. Pelo contrário, o Estado representa e organiza o interesse político do bloco no poder, que se constitui de uma força política obtida por meio de alianças, que representam as disputas de projetos na sociedade civil, expressando as frações de classes ou fração hegemônica (POULANTZAS, 1985).

Para Azevedo (2001),

[...] devemos considerar que os grupos que atuam e integram cada setor, vão lutar para que suas demandas sejam atendidas e inscritas na agenda dos governos. E essas lutas serão mais ou menos vitoriosas, de acordo com o poder de pressão daqueles que dominam o setor em cada momento. (AZEVEDO, 2001, p. 62).

Dependendo da correlação de forças entre estes setores a expressão dessa disputa irá se manifestar, por exemplo, nos ordenamentos legais editados para organizar a sociedade em torno desse projeto. Como constituinte das políticas sociais, as políticas educacionais também se inserem nesse processo de contrarreforma do Estado. Para Mészáros (2005, p. 25):

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Conseqüentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.

No caso específico deste artigo tratamos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Educação Física, como materialização de uma política educacional resultante desta disputa entre os diversos setores que compõem a educação física brasileira.

Vale ressaltar que esses setores agem, pois, como “partidos”, no sentido gramsciano, buscando o consenso, lembrando que essa “disputa” se dá entre frações de classes que detêm o poder de forma desigual. O que tem prevalecido nessa disputa é a hegemonia daqueles que obtêm o consenso porque detêm o capital.

O papel das DCN's no processo de formação profissional

A escola, em uma perspectiva gramsciana, desempenha um papel fundamental no processo de formação do/a trabalhador/a de novo tipo, tanto para manutenção, como para a superação do modo de produção capitalista. Neves (2005), se utilizando também de uma expressão advinda de Gramsci, chama esse trabalhador de intelectual, afirmando que

Esse intelectual urbano de novo tipo a ser formado pelo sistema educacional sob a hegemonia burguesa na atualidade deverá apresentar uma nova capacitação técnica, que implique uma maior submissão da escola aos interesses e necessidades empresariais e uma nova capacidade dirigente, com vistas a 'humanizar' as relações de exploração e de dominação vigentes. (NEVES, 2005, p. 105).

Visto dessa maneira, a formação de professores/as assume importância fundamental, por isso os organismos internacionais não secundarizaram esse aspecto (OLIVEIRA, 2008) e, no Brasil, presenciamos um amplo leque de arcabouço normativo/legal com vista à orientar essa formação. Desde a aprovação da LDB 9394/96 encontramos uma série de Normativas, Resoluções, Decretos, Diretrizes e Leis que visam orientar a formação nos diversos níveis e modalidades.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para a Formação em Educação Física vem na esteira desses ordenamentos legais, aprovadas inicialmente em 2004, por meio da Resolução 7 do Conselho Nacional de Educação e modificada em 2018, por meio da Resolução 6, também do CNE.

De acordo com Molina (2005), as diretrizes curriculares se apresentam como balizadores para os processos de formação, orientando a formulação dos currículos, e, desta maneira, constituindo-se em um referencial para definir os critérios de seleção de conteúdos e a configuração daquilo que tem sido denominado de conhecimento do campo da educação física. Ou seja, as “Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação docente [...]” (GATTI, 2008, p. 62).

Essas mudanças curriculares promovem modificações na formação profissional e, por conseguinte, no processo de profissionalização. Para Ghedin; Almeida e Leite (2008, p. 104) “[...] uma reforma educacional acelera e intensifica os elementos que demandam a reconfiguração da profissionalidade² docente.” Ramalho e Nuñez (2012, p. 229)

² Estes autores entendem o conceito de profissionalidade docente como “processo de construção/reconstrução das respostas práticas (saberes profissionais) dos docentes frente às questões que

corroboram com essa ideia ao afirmarem que “Em nível internacional, as reformas educacionais [...] tem tomado a “profissionalização docente” como categoria estruturante da atividade do professor [...].”

Um estudo elaborado por Rezer *et al.* (2014) apresenta o movimento que a formação em educação física fez para atender essa normativa, apontando reações diversas dos cursos. As quais perpassam, de acordo com os/as autores/as, 5 momentos a saber: 1) crítica, resistência e apropriação, desembocando num processo de reorganização da formação; 2) adequação e ajustes legais para atender às DCN's; 3) dúvidas sobre as questões epistemológicas que envolvem a diferenciação entre conhecimentos específicos da licenciatura e do bacharelado, uma vez que a Resolução aponta para a possibilidade dessas duas formações, de maneira distinta; 4) uma “nova” reestruturação curricular como resultado de um exercício da autonomia universitária e 5) impasses na organização curricular em função das avaliações *in loco* realizadas pelo Ministério da Educação (MEC) para aprovação dos cursos criados a partir das DCN's.

Com a elaboração de novas diretrizes em 2018 esse processo volta à tona e temos neste momento as Instituições de Ensino Superior (IES) vivenciando diferentes reações, considerando os momentos descritos anteriormente. Muitos tem sido os questionamentos encaminhados ao CNE pelas instituições de ensino, que receberam respostas evasivas, e também pelo colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, que até o momento da escrita deste artigo não havia recebido nenhuma resposta.

Deve-se ressaltar que promover entendimentos variados sobre o seu conteúdo parece ser uma constante nas resoluções que versam sobre a formação em educação física. A Resolução 7/2004 propiciou entendimentos variados ao colocar em seu artigo primeiro que: “A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o **curso de graduação em Educação Física**, em nível superior de graduação plena, assim como estabelece orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física, [...]” (Grifos nossos). O que essa resolução queria dizer com o termo “graduação em Educação Física”, visto que em seguida menciona a licenciatura plena. O curso de licenciatura não seria uma graduação? No artigo quarto dessa resolução encontramos a diferenciação da formação daquilo que foi chamado de graduado, e as instituições entenderam como

se apresentam na sala de aula, na escola, na relação com os demais profissionais, com os pais, com a sociedade, enfim, e que se traduz na reconfiguração do modo de ser professor e estar na profissão.” (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p. 99).

bacharelado, e licenciado em educação física. Os artigos sétimo e oitavo dão a entender que deverão ser dois cursos distintos.

Entretanto, a leitura e a materialização dessa Resolução resultaram em entendimentos diversos. Algumas Instituições de Ensino Superior (IES) organizaram seus cursos totalmente separados, com entradas específicas para cada curso, outras promoveram chamada Área Básica de Ingresso (ABI), onde os/as estudantes ingressavam no curso, cursavam um período comum e depois faziam a “opção” pela licenciatura ou bacharelado, como curso a ser finalizado. Temos ainda o exemplo do curso de Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia que até o ano de 2018 oferecia um curso com entrada única e duas habilitações, sem que o estudante pudesse fazer a “escolha” entre os graus licenciatura ou bacharelado. No final do curso o/a estudante recebe os dois diplomas.

A Resolução 6/2018, em seu artigo primeiro, parágrafo único, parece, num primeiro momento, querer romper com essa organização curricular que estava em vigor desde 2004, ao dizer que: “São objetos destas Diretrizes, os cursos de graduação denominados, exclusivamente, de Educação Física.”. A priori parece não haver a separação entre bacharelado e licenciatura. Porém, ao seguirmos na leitura da referida resolução nos é apresentado que esse argumento é válido apenas no momento do ingresso dos/as estudantes, uma vez que no artigo quinto nos é apresentada a seguinte afirmação “[...] a formação do graduado em Educação Física terá ingresso único, destinado tanto ao bacharelado quanto à licenciatura, e desdobrar-se-á em duas etapas, [...]” (MEC, 2018, p. 1). Ou seja, até aqui a resolução aponta para o ABI como única possibilidade de formação. Descrevendo nos artigos seguintes como se dará a formação específica em cada grau, o que pode ser conferido entre os artigos sexto e vinte e quatro. Entretanto, no artigo 30 é apontado que “As Instituições de Educação Superior poderão, a critério da Organização do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Educação Física, admitir, em observância do disposto nesta Resolução, a dupla formação dos matriculados em bacharelado e licenciatura.” (MEC, 2018, p. 8). Então vale tudo?

Apesar desse apontamento do artigo 30 a diretriz não aponta como deve ser essa formação, uma vez que foram dedicados 18 artigos para dizer o que é específico da licenciatura e o que é especificidade do bacharelado. E quando não há a separação o que fazer? A resolução não indica, parece que mais uma vez fica a cargo das IES. Então por que outra resolução se pode continuar como estava? Que interesses subjazem essa

resolução? No nosso entendimento o que está posto é o interesse do capital, e corroborando com Taffarel (2010, p. 281) essas diretrizes, como as anteriores,

[...] não atendem às demandas históricas da classe trabalhadora em ter acesso aos bens materiais e imateriais produzidos pela humanidade, no caso às práticas corporais. O embate significa a luta de classes e não é a lei na atual forma societária que irá garantir as condições para a emancipação humana.

Os questionamentos encaminhados pelas IES ao CNE trazem à tona as mesmas dificuldades enfrentadas no momento da promulgação da resolução anterior e ainda explicitam a falta de articulação entre os/as conselheiros do CNE, que aprovam uma DCN'S, que em certo grau, não considera outra diretriz emitida também por aquele conselho. A extensão, por exemplo, que deve integrar os currículos das IES, que foi aprovada por esse mesmo conselho, também em dezembro de 2018, não é sequer mencionada na resolução específica da educação física.

Trazemos a seguir alguns documentos sobre esses questionamentos feitos ao CNE. O primeiro foi feito pela Pró-reitoria de Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, onde é perguntado se as IES são “obrigadas” a oferecer os dois cursos de graduação em educação física, licenciatura e bacharelado. Visto que a resolução aponta para essa perspectiva, seja no formato ABI ou na formação com dois certificados.

Em sua resposta, emitida em junho de 2019, por meio do OFÍCIO N° 361/2019/CES/SAO/CNE-MEC, o CNE utiliza-se de uma Nota Técnica emitida pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES/MEC) que destaca a autonomia didático-pedagógica das IES na elaboração de seus Projetos Pedagógicos de Curso

Diante do exposto, conclui-se que as instituições de educação superior possuem autonomia para proceder à organização da matriz curricular de seus cursos, observadas, como referencial mínimo, as normas e diretrizes curriculares estabelecidas pelo MEC para os respectivos cursos, bem como os demais regramentos que regem a educação superior no país.”. (NOTA TÉCNICA N° 793/2015-CGLNRS/DPR/SERES/MEC, apud MEC, 2019, p. 1). (Grifo dos autores; itálico no original).

O Ofício ressalta ainda que “[...] a IES poderá ofertar, a seu critério, apenas bacharelado ou apenas licenciatura, ou, ainda, as duas formações[...]. Importa destacar que a Resolução CNE/CES n° 6/2018 prevê a possibilidade da dupla formação, conforme dispõe seu artigo 30. [...]” (MEC, 2019, p. 2).

A Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, em 24/09/2019, também neste mesmo sentido da UFES, interpelou a SERES sobre o procedimento para emissão dos diplomas mediante essa nova diretriz. A SERES, por sua vez, protocolou uma consulta no CNE, sobre a forma de operacionalização, no âmbito do Cadastro e-MEC, da Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física. A resposta a este questionamento se deu por meio do Parecer 283/2020. Neste Parecer, a relatora indica que cada IES deverá solicitar o cadastro no e-mec do curso de graduação em educação física e, caso faça a opção pela oferta da licenciatura e do bacharelado, isso será registrado por meio do apostilamento, que constará no diploma dos/as egressos.

No mês de julho de 2020 o MEC, por meio do CNE, respondeu a questionamentos feitos por outras três IES, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que havia enviado o Processo SEI 23001.001075/2019-11, a Universidade Federal de Goiás (UFU) por meio do Processo SEI 23001.001057/2019-30 e a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) que protocolou o Ofício no Processo SEI 23001.000505/2020-11.

A UFRGS apresentou os seguintes questionamentos:

- 1) [...] *Se, ao final da Etapa de Formação Comum, houver mais candidatos para determinada formação específica do que vagas oferecidas, o que acontecerá com o estudante que não conseguir entrar na formação elegida, por não atingir classificação que lhe permita ingressar no tipo de formação elegida (Licenciatura ou Bacharelado)?*
- 2) [...] *a que tipo de curso superior o estudante estará vinculado na Etapa de Formação Comum?*
- 3) *Considerando [...] as horas instituídas na Resolução 06/2018 (1600 horas para Etapa de Formação Comum e 1600 horas para cada Etapa de Formação Específica) e (IV) as horas definidas na Resolução da BNCC de 7 de novembro de 2019 para a Formação de Professores (3200 horas), como equacionar tais horas? Ou seja, as 3200 horas instituídas pela Resolução da BNCC não cabem na Etapa Licenciatura instituída pela Resolução 06/2018 (1600 horas). (MEC, 2020a, p. 2). (Itálico no original).*

Em sua resposta o MEC, por intermédio do CNE, retoma as diretrizes para a formação em educação física, destacando os artigos segundo, quinto e trinta. E, por fim aponta que

[...] a IES que possui autorização para ofertar o curso superior de Educação Física passa a ter a prerrogativa de fazê-lo em formato de

dupla formação, possibilidade preconizada no artigo 30 das DCN's, delegando à Instituição, no âmbito de sua autonomia, adequar seu Projeto Pedagógico de Curso e definir como ela se dará, inclusive no que diz respeito ao remanejamento de vagas, respeitando o que determina a Resolução para cada etapa de formação específica, resultando em diploma único, devendo as terminalidades concluídas pelo aluno serem apostiladas. (MEC, 2020a, p. 3).

Na resposta dada à UFG, o MEC não traz os questionamentos que foram feitos. Inicia o Ofício retomando, novamente, os artigos segundo, quinto e o trinta e, posteriormente, indica que a carga horária que deve ser tomada como referência para cada formação, licenciatura ou bacharelado, é de 3200 horas. E, caso o curso defina por seguir o artigo 30, “O PPC do curso deverá, em função desta permissão normativa, exprimir essa composição, se for o caso, com a definição das cargas horárias das disciplinas, com os objetivos e as respectivas diferenciações entre as duas habilitações bem definidos.” (MEC, 2020b, p. 2). Ficando à cargo de cada IES estabelecer os critérios de escolha dos/as discentes, entre licenciatura ou bacharelado, se for oferecer as duas possibilidades separadamente. Em relação aos estágios supervisionados, o Ofício ressalta que, de acordo com as DCN's, devem ser cumpridos 20% da carga horária total do curso, neste componente curricular, ou seja, 640 horas. Os quais podem ser oferecidos antes do quarto período, caso a opção da IES seja pela formação única. Ainda em relação ao estágio o documento salienta que a licenciatura tem que cumprir o que preconiza a DCN's para formação em educação física e não o que preconiza a DCN's para a formação de professores/as.

No item 12 do documento é feita uma afirmação que tem sido motivo de muito debate na área, mas, que em função do limite desse artigo, não será possível aprofundarmos. No entanto, sua explicitação se faz necessária visto que trará muitos outros questionamentos por parte do sistema Confef/Cref. O MEC, neste item, afirma que

Tanto do ponto de vista do mérito quanto do ponto de vista formal, a formação acadêmica de licenciados e de bacharéis os qualifica indistintamente para o registro profissional como possuidores de diploma obtido em curso de Educação Física, oficialmente autorizado ou reconhecido, nos termos do art. 2º da Lei nº 9.696/1998, de modo a atuarem profissionalmente – tanto bacharéis quanto licenciados – na área da Educação Física em espaços profissionais não-escolares como academias, clubes esportivos e similares. (MEC, 2020b, p. 3)

Em relação à extensão, que não é mencionada nas DCN's da educação física, o documento indica que

[...] as políticas de extensão das IES deverão não apenas nortear a composição da grade curricular, como também figurar como componente curricular dos cursos de graduação, tipificadas como tal na matriz curricular do curso, e caracterizadas nos termos da Resolução CNE/CES nº 7/2018, [...]. (MEC, 2020b, p. 4).

A resposta enviada à UFU é muito semelhante àquela dirigida à UFG, como esse documento também não apresenta os questionamentos, não sabemos se as IES fizeram as mesmas perguntas, mas receberam as mesmas respostas. Neste documento identificamos somente uma diferença em relação ao apresentado acima, em relação ao tempo para cumprimento da norma, o CNE disse que naquele momento não havia previsão de prorrogação do prazo, que se encerraria em dezembro de 2020. (MEC, 2020c, p. 4). Entretanto, posteriormente, o MEC prorrogou por mais um ano esse prazo, que se encerra em dezembro de 2021, conforme Parecer 498/2020 do CNE.

Entendemos que esses questionamentos são resultado, entre outros aspectos, daquilo que a comunidade científica da educação física manifestou em carta enviada ao CNE e que também foi aprovada em assembleia no XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VIII Congresso Internacional do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, realizado em 2019, na cidade de Natal – RN, na forma de “moção de apoio”.

Apesar do Parecer 584/18, que aprovou as novas DCN's para a formação em educação física, mencionar que

As DCN's de Educação Física oferecidas nesta oportunidade é, sem dúvida, o resultado de uma construção coletiva, com a participação do Conselho Federal de Educação Física, do segmento acadêmico e científico e das associações educacionais e profissionais, [...]" (MEC, 2018, p. 5)

A carta redigida pela comunidade científica questiona justamente a ausência da comunidade científica no debate sobre as DCN's, indagando a metodologia, naquilo que se refere, em especial, ao aligeiramento do processo, com um curto intervalo entre a aprovação do parecer e a homologação das diretrizes. Outro questionamento metodológico é em relação à não realização de audiências públicas onde a comunidade científica poderia ter se manifestado. Os/as signatários/as da carta afirmam que “Somos parte constitutiva neste processo e, portanto, consideramos que a nossa participação é mais do que pertinente, para não dizer obrigatória, na discussão, elaboração e desenvolvimento do mesmo.” (CBCE, 2019, p. 1).

A carta afirma aquilo que vimos demonstrando ao longo deste texto em relação às políticas educacionais que vem sendo implementadas no contexto de contrarreforma do Estado, atreladas mais ao mercado e ao capital, explicitando as disputas de projetos, ou seja:

As novas DCN's dos Cursos de Graduação em Educação Física estabeleceram condições que legitimam a fragmentação da formação do trabalhador da Educação Física ao implementar o desdobramento do curso em duas etapas (“etapa comum” e “etapa específica”). Tal divisão, para além de romper com o princípio da formação integral, estimula a competitividade fortemente influenciada pelas orientações do mercado. Esta se expressa entre os campos de formação/ação profissional, como se fossem naturalmente campos em permanente disputa. (CBCE, 2019, p. 2).

A carta traz ainda uma série de questionamentos, muitos daqueles que também aparecem nos ofícios que as IES enviaram ao CNE, o que confirma a falta de diálogo entre o CNE e aqueles e aquelas que terão que implementar as DCN's em seus Projetos Pedagógicos de Curso.

Mesmo tendo sido elaborada e assinada por vários/as pesquisadores/as das áreas da educação física e também por diversos/as discente, além da aprovação do CBCE, que é o órgão que representa a comunidade científica da área, essa carta ainda não recebeu resposta do CNE até a presente data.

Considerações Finais

No contexto de contrarreforma do Estado brasileiro e, por conseguinte, das políticas públicas educacionais, presenciamos uma disputa desigual por hegemonia e, também, pela busca de consensos. As DCNs para a formação em Educação Física materializam, mais uma vez, esse processo. Como possibilidades de enfretamento e resistência corroboramos com Macedo (2019) quando afirma que “é possível perturbar os consensos políticos”.

Mediante tantos questionamentos sem respostas ou com respostas evasivas há que se pensar se essa falta de orientação do órgão responsável por deliberar sobre as diretrizes para a formação é incompetência ou parte do projeto de desmonte da educação que estamos vivenciando.

As IES encontram-se neste momento em etapas diferenciadas daquilo que o estudo de Rezer *et al.* (2014) apresentou. Os debates e os questionamentos seguem firmes e a busca por uma formação humana ampliada na educação ainda é um horizonte que se busca.

Referências

ANTUNES, M. F. de S. *A política de formação de professores/as em serviço: Análise do Projeto Escolas Referência de Minas Gerais*. 356f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG, 2015.

AZEVEDO, J. M. L. *A Educação como política pública*. Campinas: Autores associados, 2001.

BEHRING, E. *Brasil em contra reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. São Paulo: Cortez, 2003.

BIHR, A. *Da grande noite alternativa: o movimento operário europeu em crise*. São Paulo: Boitempo, 1998.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE). *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília: Presidência da República, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Superior. *Resolução nº 7*, 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, DF, 7 de mar. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Superior. Portaria nº 1.349 homologa o Parecer CNE/CES nº 584/2018 que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Educação Física. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 de dez. 2018, Seção 1, p. 33. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=99961-pces584-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 12 jan. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Superior. Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 de dez. 2018, , Seção 1, p. 48 e 49. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104241-rces006-18/file>. Acesso em: 12 jan. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 498/2020 Prorrogação do prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 de dez. 2020, Seção 1, p. 168. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/157501-pces498-20/file>. Acesso em: 12 jan. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Superior. *Ofício nº 361/2019*. Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Superior. *Ofício nº 308/2020*. Brasília, DF, 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Superior. *Ofício nº 310/2020*. Brasília, DF, 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Superior. *Ofício nº 310/2020*. Brasília, DF, 2020c.

BRESSER PEREIRA, L. C. Da Administração Pública Burocrática à Gerencial. *Revista do Serviço Público*, Brasília, v. 47, n. 1, jan./abr.1996.

CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE: Moção de Apoio à carta da Educação Física ao Conselho Nacional de Educação. Natal, 2019. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/MO%C3%87%C3%83O%20DE%20APOIO%20%C3%80%20CARTA%20AO%20CNE.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021

COSTA, E. *A globalização e o capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

COUTINHO, C. N. *Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 2000.

DEL PINO, M. A. B. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, P; FRIGOTTO, G. (Orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na Educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez; CLASCO, 2001, p. 65-88.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de; LEITE, Y. U. F. *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Líber Livro, 2008.

JAMESON, F. *A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

KUNZ, E. Formação profissional em Educação Física: revisões e alienações. *Motrivivência*. Ano XV, n. 20-21, mar./dez., 2003.

MACEDO, E. F. de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967>. Acesso em 12 jan. 2021.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLINA, R. M. K. Diretrizes curriculares. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. *Dicionário crítico de Educação Física*. Ijuí: UNIJUÍ, 2005.

NEVES, L. M. W.; SANT'ANNA, R. Gramsci, o Estado Educador e a Nova Pedagogia da Hegemonia. In: NEVES, L. M. W. et al. *A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005, p. 19 – 40.

OLIVEIRA, D. M. *A formação de professores a distância para a nova sociabilidade: análise do PROJETO VEREDAS de Minas Gerais*. 2008. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

PINASSI, M. O. *Da miséria ideológica à crise do capital: uma reconciliação histórica*. São Paulo: Boitempo, 2009.

POULANTZAS, N. *O Estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. O contexto da atividade profissional e as condições de trabalho: dimensões do profissionalismo docente. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M; AQUINO, O. F.(Org.). *Ensino Médio: o estado atual, políticas e formação de professores*. Uberlândia: EDUFU, 2012, p. 229 - 252.

RESENDE, M. S.; LAZZAROTTI FILHO, A. O currículo de formação em educação física: análise das produções científicas. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, Porto Alegre, p. e25060, out. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/90369>. Acesso em: 12 jan. 2021.

REZER, Ricardo *et al.* As diretrizes curriculares nacionais: desdobramentos para a formação inicial em educação física – ou, por que avançamos tão pouco? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S472-S485, abr./jun. 2014. Disponível em: revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2147. Acesso em: 12 jan. 2021.

SADER, E. Brasil, entre vias y desvios. In: CARRION, R. K. M., VIZENTINI, P. F. (Orgs.). *A crise do capitalismo globalizado na virada do milênio*. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 2000, p. 206 - 211.

TAFFAREL, C. N. Z. Faculdade de Educação da UFBA: Realidade e Possibilidades da Educação para além do Capital. *Revista da Academia Baiana de Educação*, v. 1, p. 269-289, 2010.

Recebido em: 12 mar. 2021.

Aprovado em: 27 jul. 2021.

***Marina Ferreira de Souza Antunes** é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, com Mestrado em Educação e graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Uberlândia. É professora adjunta da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia, da Universidade Federal de Uberlândia, coordenadora do Laboratório de Estudos sobre Escola, Currículo e Educação Física Escolar – LECEF, e do Subprojeto Educação Física do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). É Secretária adjunta do Colégio Brasileiro de Ciências do Esportes de Minas Gerais (CBCE/MG).

E-mail: marina.antunes@ufu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6312-050X>
