



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Geografia - Tratamento da Informação Espacial

Júlio Eymard Rodrigues Martins

NANUQUE/MG E SUA POSIÇÃO GEOGRÁFICA:

**Atratividade de estudantes e a migração de Egressos em Educação Física formados
entre os anos de 2008 a 2018 para a inserção no mercado de trabalho**

Belo Horizonte
2019

Júlio Eymard Rodrigues Martins

NANUQUE/MG E SUA POSIÇÃO GEOGRÁFICA:

Atratividade de estudantes e a migração de Egressos em Educação Física formados entre os anos de 2008 a 2018 para a inserção no mercado de trabalho

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia – Tratamento da Informação Espacial da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Geografia

Orientador: Prof. Dr. Duval Magalhães Fernandes

Área de Concentração: Análise Espacial

Linha de Pesquisa: Estudos Urbanos e Regionais

Belo Horizonte/MG
2019

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

M379n	Martins, Júlio Eymard Rodrigues Nanuque/MG e sua posição geográfica: atratividade de estudantes e a migração de egressos em Educação Física formados entre os anos de 2008 a 2018 para a inserção no mercado de trabalho / Júlio Eymard Rodrigues Martins. Belo Horizonte, 2019. 225 f. : il. Orientador: Duval Magalhães Fernandes Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Geografia - Tratamento da Informação Espacial 1. Migração interna - Nanuque (MG) - Pesquisa. 2. Educação física - formação profissional - Estudo e ensino (Superior). 3. Universidades e faculdades - Pesquisa. 4. Mobilidade de mão-de-obra. 5. Mercado de trabalho - Nanuque (MG). 6. Análise espacial (Estatística). I. Fernandes, Duval Magalhães. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Geografia - Tratamento da Informação Espacial. III. Título. CDU: 325.1
-------	--

Júlio Eymard Rodrigues Martins

NANUQUE/MG E SUA POSIÇÃO GEOGRÁFICA:

Atratividade de estudantes e a migração de Egressos em Educação Física formados entre os anos de 2008 a 2018 para a inserção no mercado de trabalho

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia – Tratamento da Informação Espacial da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Geografia

Prof. Dr. Duval Magalhães Fernandes (Orientador)

Prof. Dr. Daniel Marangon Duffles Teixeira (PUC Minas)

Prof. Dr. Alexandre Magno Alves Diniz (PUC Minas)

Prof. Dra. Elizangela Gonçalves Lacerda (UFRR)

Prof. Dr. Nelson de Sena Filho (UNEC – Caratinga/MG)

Prof. Dr. Heber Eustáquio de Paula (UFOP)

Belo Horizonte, 27 de novembro de 2019.

À Deus que me “abriu esta porta”, e em obediência a Ele fui, e o resultado foi a vitória.
À minha família, por todo apoio e orações, em especial minha esposa e filhos, sogra e
sogro, fontes de inspiração, dedicação e cumplicidade.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, primeiramente à Deus, pela sua infinita bondade e misericórdia!

A minha esposa, amiga, companheira, irmã em Cristo, cúmplice, Fernanda Partelli Giacomini, por ser minha “melhor metade”, e um presente de Deus! Te amo princesa! Ao meu filho primogênito Ryan Miguel, espero que ele tenha amor pelo conhecimento e vá além! Ao meu pequeno Felipe Partelli Giacomini Martins, pela ausência nos momentos que ele precisou de mim, já que com uma semana de nascido, tive que pegar a estrada para estudar.

Aos meus pais José Antônio e Maria Aparecida, meus doutores! Aos irmãos Júnior e Lília, pelo companheirismo! Aos meus sobrinhos Athos e Rickelme! E cunhada Cláudia.

Ao meu segundo pai, meu amado sogro e pastor, Fernando José Giacomini e minha sogra, Valdete Partelli Giacomini, pelas orações, compreensão e apoio (base) em todos os sentidos e momentos!

Aos meus irmãos da Igreja Cristã Maranata, dos pólos de Nanuque/MG e Caratinga/MG pelas orações, intercessões, glorificações, e pelo amor fraternal, em especial, Gildete “Aba”, irmão Hugo, Pr. Sérgio R. Cardoso, Pr. Arthur, Pr. Aloísio e famílias!

A todos os meus atuais alunos e aos egressos do UNEC de Nanuque/MG, espalhados pelo mundo, que passaram por mim entre 2008 a 2018, sem vocês não existiria essa Tese.

A todo time do UNEC – Campus Nanuque e Caratinga/MG, técnico-administrativo, coordenadores de curso, aos amados professores dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, sem eles jamais conseguiria! Ao Prof. Antônio Fonseca da Silva, Prof.^a Eci, Priscila, Antônio V. A., Prof. Bruno, Prof.^a Lóide. Aos parceiros de viagem: Vitor e Daniel!

Ao meu orientador, Prof. Dr. Duval Magalhães Fernandes. Professor, o seu nome foi colocado diante do meu Deus, e Ele me orientou escolhê-lo. Não tinha pessoa melhor, de uma sensibilidade incrível e um coração acolhedor!

A todos do Programa de Geografia, Tratamento da Informação Espacial – PUC Minas, em especial aos mestres Alexandre, José Flávio, Ana Márcia. Ao Prof. Oswaldo Bueno Amorim Filho, por ter expandido minha consciência acerca da evolução do pensamento geográfico. Aos colegas do Dinter UNEC/PUC Minas pela parceria!

Aos Professores Doutores da banca, Alexandre Magno, Daniel Marangon, Nelson Sena, Heber Eustáquio e Elizângela Gonçalves, pela contribuição essencial ao trabalho.

RESUMO

Este trabalho objetivou entender e discutir o papel de Nanuque/MG e sua posição geográfica na atratividade de estudantes e ao mesmo tempo da projeção de egressos para a inserção no mercado de trabalho na área da Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) entre os anos de 2008 a 2018. Para atingir esses objetivos o método adotado centrou-se em uma revisão bibliográfica em livros, artigos de periódicos, e informações em meio eletrônico relacionados com o assunto proposto. Foi realizada uma pesquisa documental, uma entrevista com um universo de 284 egressos de uma instituição de ensino superior de Nanuque/MG, levantando os locais de nascimento, residência fixa durante o período de graduação, e a migração pós-graduação em Educação Física, através dos mapas de fluxos migratórios e tratamento estatístico. Foi possível constatar que Nanuque exerce um papel de extrema importância quanto a atratividade de acadêmicos e a projeção de egressos, já que sua localização geográfica a oportuniza estar próximas de cidades e estados vizinhos, do extremo sul da Bahia e norte do estado do Espírito Santo. Outrossim, por essa proximidade possibilita aos estudantes migrarem para o referido município onde estão instalados os equipamentos urbanos de ensino superior, e ou realizarem a migração pendular. Assim, foi possível concluir que por estar mais próxima das microrregiões dos referidos estados, ela atrai estudantes em busca de formação superior, aqui particularmente Educação Física, e os projetam para diferentes estados do Brasil e até do exterior, oportunizando uma migração interna e ou até internacional, através do tratamento da informação espacial (fluxos migratórios).

Palavras-chave: Educação Física. Migração. Nanuque. Ensino Superior.

ABSTRACT

This paper aimed to understand and discuss the role of Nanuque / MG and its geographical position in the attractiveness of students and at the same time the projection of graduates in the area of Physical Education (Bachelor and Bachelor) between the years 2008 to 2018. To achieve these objectives the adopted method was centered in a bibliographical revision in books, periodical articles, and electronic information related to the proposed subject. A documentary research was conducted, an interview with a universe of 284 graduates from a higher education institution in Nanuque / MG, raising birth places, fixed residence during the graduation period, and post-training migration in Physical Education through mapping of migration flows and statistical treatment. It was possible to verify that Nanuque plays an extremely important role regarding the attractiveness of academics and the projection of graduates, since its geographic location allows it to be close to neighboring cities and states, in the extreme south of Bahia and north of the state of Espirito Santo. Also, because of this proximity, students can migrate to the municipality where the urban equipment of higher education is installed, or to carry out the pendular migration. Thus, it was possible to conclude that, because it is closer to the microregions of these states, it attracts students in search of higher education, particularly Physical Education, and projects them to different states in Brazil and even abroad, providing an internal migration and / or through the processing of spatial information (migration flows).

Key-words: Physical Education. Migration. Nanuque. Higher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Número de habitantes de Nanuque/MG por situação de domicílio 1970 a 2018....	84
Figura 2 – Distribuição da população, por sexo, segundo os grupos de idade, Nanuque, Minas Gerais, 2010.....	85
Figura 3 – Distribuição percentual do PIB de Nanuque/MG por setores, 2016.....	86
Figura 4 – Distribuição da renda por quintis da população de Nanuque/MG.	89
Figura 5 – Faixas do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal	95
Figura 6 – Idade média e mediana dos egressos por sexo (2006 – 2016)	113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultado ACP 2010 – dados padronizados.....	99
Tabela 2 – Distribuição dos egressos segundo a formação acadêmica 2006 a 2016.....	113
Tabela 3 – Número de egressos por UF de nascimento	114
Tabela 4 –Número de egressos por UF de residência (época como estudantes).....	118
Tabela 5 – Número de egressos por município de residência (época como estudantes) 2006-2016	118
Tabela 6 –Número de egressos por e Incentivo Educacional (2006-2016).....	122
Tabela 7 –Distribuição percentual de egressos coorte de ingresso 2006-2016, segundo Incentivo Educacional.	123
Tabela 8 – Número de egressos por UF de naturalidade, segundo UF de residência quando estudante (2006-2016).....	124
Tabela 9 – Número de egressos por UF de residência quando estudante segundo UF e país de residência no momento da entrevista (2006 - 2019).....	128
Tabela 10 – Número de egressos por setor de ocupação no momento da entrevista segundo coorte de ingresso (2019)	131
Tabela 11 – Número de egressos por sexo segundo setor de ocupação no momento da entrevista (2019)	131
Tabela 12 –Número de egressos por classe de remuneração mensal em salários mínimos na ocupação, no momento da entrevista (2019).....	132
Tabela 13 – Número de egressos por sexo, segundo remuneração da ocupação principal no momento da entrevista (2019).....	132
Tabela 14 –Número de egressos por mudança de local de trabalho, no momento da entrevista (2008-2019).....	133
Tabela 15 – Número de egressos entrevistados por opinião sobre a relevância do curso realizado (2019)	136
Tabela 16 –Número de egressos entrevistados por respostas às questões sobre os planos futuros (2019)	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação dos Habitantes por sexo e domicílios do Município de Nanuque, Minas Gerais, 2010.....	84
Quadro 2 – Situação de Emprego e Renda de Nanuque /MG. 2017	87
Quadro 3 – Valor do rendimento nominal médio mensal das pessoas de 10 anos ou mais de idade (Reais), Nanuque/MG. 2010	87
Quadro 4 – Nível de ensino, por faixas etárias, Nanuque/MG.....	90
Quadro 5 – Indicadores de Educação, em termos de Acesso, do Município de Nanuque/MG, Inep (2018)	92
Quadro 6 – Indicadores de Saúde do Município de Nanuque/MG, 2017.....	93
Quadro 7 – Indicadores de Vulnerabilidade Social das Famílias de Nanuque/MG, 2000/2010	93
Quadro 8 – Índice de Desenvolvimento Humano da Bacia Hidrográfica do Vale do Mucuri/MG, 2000/2010	95
Quadro 9 – Matriz de Distância – Nanuque e Regiões circunvizinhas (MG, ES, BA).....	100
Quadro 10 – Número de egressos por município de nascimento e UF 2006-2016.....	116
Quadro 11 – Distribuição percentual de egressos quando estudante por município de residência fixa, segundo coorte de ingresso 2006 – 2016	120
Quadro 12 – Número de egressos por Incentivo Educacional segundo coorte de ingresso 2006-2016.	123
Quadro 13 – Número de egressos por coorte de ingresso, segundo local de residência e status migratório no momento da entrevista 2019.....	130
Quadro 14 – Número de egressos por ocupação principal no momento da entrevista segundo coorte de ingresso (2019)	134
Quadro 15 – Número de egressos, por sexo, tipo de ocupação no momento da entrevista, segundo coorte de ingresso 2019 cont.....	135

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACP Análise dos Componentes Principais

BA Bahia

BEFi Bacharelado em Educação Física

BIREME Biblioteca Regional de Medicina

BPC Benefício de Prestação Continuada

C.U Centro Universitário

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDEPLAR Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional

CEE Conselho Estadual de Educação

CEFET Centro Federal de Educação Tecnológica

CENSUP Censo da Educação Superior

CEP Comitê de Ética em Pesquisa

CES Câmara de Educação Superior

CFE Conselho Federal de Educação

CNE Conselho Nacional de Educação

CONFEF Conselho Federal de Educação Física

CP Conselho Pleno

CREF Conselho Regional de Educação Física

DA Diretório Acadêmico dos Cursos

DCE Diretório Central dos Estudantes

DCN's Diretrizes Curriculares Nacionais

EFMB Estrada de Ferro Minas-Bahia

ENEM Exame Nacional do Ensino Médio

EPB Estudos de Problemas Brasileiros

ES Espírito Santo

Fac. Faculdade

FIES Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FJP Fundação João Pinheiro

I.F Instituto Federal

IF's Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IDH Índice de Desenvolvimento Humano

IDH-E Índice de Desenvolvimento Humano Educação

IDH-L Índice de Desenvolvimento Humano Longevidade

IDH-M Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IDH-R Índice de Desenvolvimento Humano Renda

IES Instituição de Ensino Superior

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB Lei e Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEFi Licenciatura em Educação Física

LILACS Literatura Latino-Americana e o Caribe em Ciências da Saúde

MEC Ministério da Educação e Cultura

MEDLINE Medical Literature Analysis and Retrieval System Online

MG Minas Gerais

MOBRAL Movimento Brasileiro de Alfabetização

OSPB Organização Social e Política Brasileira

PBF Programa Bolsa Família

PDI Projeto de Desenvolvimento Institucional

PIB Produto Interno Bruto

PNE Plano Nacional de Educação

PNUD Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPC Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação

PPI Projeto Pedagógico Institucional

Pr Privada

PRONATEC Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROUNI Programa Universidade para Todos

Pu pública

PUC/MG Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

REUNI Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, Programa de Apoio

SBHE Sociedade Brasileira de História da Educação

SCIELO Scientific Eletronic Library Online

SENAC Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SPSS “*Statistical Packagem Social Sciences*”

TLC Teoria dos Lugares Centrais

UAB Universidade Aberta do Brasil

UNEC Centro Universitário de Caratinga

UNICAMP Universidade Estadual de Campinas

UNINTER Centro Universitário Internacional

UNIP Universidade Paulista

Univ. Universidade

UNOPAR Universidade Norte do Paraná

USAID United States Agency International Development

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Localização do Município de Nanuque/MG na Tríplice Divisa (MG, BA, ES)	18
Mapa 2 - Distância de Nanuque em relação às cidades das microrregiões dos estados da tríplice divisa (MG, ES, BA)	102
Mapa 3 – Distribuição espacial das instituições de Ensino Superior (IES) em Nanuque/MG (2008-2018)	108
Mapa 4 – Egressos por município e UF de nascimento (2006-2016)	115
Mapa 5 – Município de residência fixa dos egressos quando estudantes 2006 a 2016.....	119
Mapa 6 – Migração dos municípios de nascimento para os de residência durante a realização do curso (2006 a 2018)	126

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Introdução ao Problema: Contexto da Área de Estudo	14
Objetivos	19
Objetivo Geral	19
Objetivos Específicos	20
Justificativa.....	20
Hipótese.....	21
1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	23
1.1 Período Jesuítico (1549 – 1759).....	25
1.2 Período Pombalino (1760 – 1808)	27
1.3 Período Joanino (1808 – 1821).....	28
1.4 Período Imperial (1822 – 1888).....	29
1.5 Período da Primeira República (1889 – 1929).....	29
1.6 Período da Segunda República (1930 – 1936)	31
1.7 Período do Estado Novo (1937 – 1945).....	33
1.8 Período da Nova República (1946 – 1963)	34
1.9 Período do Regime Militar (1964 – 1985)	36
1.10 Período da Abertura Política (1986 – 2003)	39
1.11 A Educação Superior no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2011) ..	40
1.12 A Educação Superior no governo de Dilma Vana Rousseff (2011 – 2016).....	43
1.13 A Educação Superior no governo de Michel Miguel Elias Temer (2016 – 2018)	45
2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: FORMAÇÃO DO ENSINO	
SUPERIOR E MERCADO DE TRABALHO	48
2.1 Quem é o Profissional de Educação Física?	48
2.2 Primeiras manifestações da Educação Física no Brasil	49
2.3 Primeiras Escolas de Educação Física no Brasil e Aspectos Legislativos	50
2.4 Leis e Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961.....	52
2.5 Anos 70: Faces da Educação Física em um período da ditadura militar	53
2.6 Anos 80: Criação do Curso de Bacharelado em Educação Física	55
2.7 Anos 90: Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 e Lei nº 9696/98	55

2.8	Anos 2000: Resoluções do CNE – Diretrizes Curriculares Nacionais relacionadas ao Curso de Graduação em Educação Física	57
2.9	Áreas de atuação e Mercado de Trabalho do Profissional de Educação Física	63
2.10	Áreas de atuação do Profissional de Educação Física	63
2.11	Mercado de Trabalho do Profissional de Educação Física	66
3	MIGRAÇÃO INTERNA	70
3.1	Considerações iniciais sobre a Migração	70
3.2	Aspectos Conceituais da Migração Interna.....	71
4	CARACTERIZAÇÃO HISTÓRICA E GEOGRÁFICA DE NANUQUE/MG	78
4.1	Aspectos Históricos e Regionais do município de Nanuque MG.....	78
4.2	Aspectos Geográficos e Regionais do município de Nanuque MG.....	82
4.3	A posição geográfica de Nanuque e sua capacidade de atratividade regional ...	96
5	METODOLOGIA	104
5.1	Abordagem e Tipo do Estudo	104
5.2	Procedimentos e Coletas de Dados	105
5.3	População Alvo.....	107
5.3.1	Estudo Piloto	109
5.4	Análise dos Dados	110
5.5	Aspectos Éticos.....	111
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES	111
7	CONCLUSÃO	139
8	REFERÊNCIAS	144
9	APÊNDICE	151
9.1	APÊNDICE 1 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	151
10	ANEXOS	154
10.1	ANEXO A – PARECER DO CEP/FUNEC	154
10.2	ANEXO B – PARECER DO CEP/PUCMG.....	157
10.3	ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	160
10.4	ANEXO D - RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2002 E RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2002	161
10.5	ANEXO E – RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 7/2004	172
10.6	ANEXO F – RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2005	179
10.7	ANEXO G – RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 7/2007.....	180
10.8	ANEXO H – RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 4/2009	182

10.9	ANEXO I – RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 2/2015	184
10.10	ANEXO J – RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 7/2018	213

INTRODUÇÃO

O propósito dos tópicos a seguir é apresentar de maneira clara, coerente e objetiva a Introdução ao Problema, onde haverá o contexto da área de estudo da Tese, evidenciando a problematização, os objetivos gerais e específicos, hipótese e a justificativa claramente formuladas. Todos esses sistematizados e pertinentes ao campo da Geografia – Tratamento da Informação Espacial.

Introdução ao Problema: Contexto da Área de Estudo

Repensar a Educação não é uma tarefa muito fácil, ela é árdua, e no decorrer dos anos muitos grupos de pesquisa no Brasil e no exterior tem desenvolvido seus estudos com essa finalidade, refletir, compreender, diagnosticar, avaliar, informar as nuances relacionadas ao Tempo e Espaço onde ocorrem as transformações e a produção do conhecimento. Com isso, os resultados alcançados nas diferentes pesquisas, de acordo com cada área da ciência são apresentados em nível de informações, melhorando a percepção de como se encontra aquele fato ou fenômeno, de onde surgiu e as perspectivas futuras.

No âmbito Mundial, mesmo diante de tantas crises, dilemas e adversidades, muitos ainda veem na Educação um meio de sair dessa circunstância caótica e conquistar a autonomia, realização pessoal, profissional e a independência financeira, sendo assim, optam por investir no conhecimento e formação profissional, evidencia-se aqui, a estância do Ensino Superior.

Vale ressaltar que a Declaração Mundial dos Direitos Humanos preconiza que “toda pessoa tem direito a Educação”, entretanto tal máxima contrasta com a realidade atual, onde países do mundo inteiro encaram os desafios do analfabetismo, falta de acesso

à Educação, e falta de habilidades e competências relacionadas às diferentes áreas do conhecimento.

No Brasil, em 1930 com o governo de Getúlio Vargas, criou-se Ministério da Educação – MEC, órgão de administração federal direta, que tem a habilidade de tratar assuntos relacionados à estância educacional, dentre outras competências, o MEC busca através de suas secretarias, subsecretarias e diretorias implementar os aspectos da Educação em Geral, desde o ensino fundamental ao ensino superior, e também a avaliação, informação e pesquisa educacional (BRASIL, 2015a).

Vinculada ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, outra entidade da administração pública federal muito importante para tratar da informação é o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, que desde 1937 tem essa nomenclatura, esse objetivo identificar e analisar o território, contar a população, mostrar como a economia evolui através do trabalho e da produção das pessoas, revelar ainda como elas vivem (BRASIL, 2015b).

O Censo Demográfico de 2010 apontou que, 8,3% da população concluiu pelo menos o curso Superior, entretanto a proporção da população constituída pelas pessoas sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto foi de 50,2%. O mesmo documento ainda evidenciou que a Região Sudeste apresentou um nível de escolaridade mais elevado, comparando ao índice geral, ficou com 10,5% de pessoas com o curso Superior completo e 44,8% sem instrução ou com o fundamental incompleto (CENSO DEMOGRÁFICO, 2010).

Vale ressaltar que tal diferença apontada no Censo, indicada no parágrafo anterior, revela a triste realidade da proporção de pessoas sem instrução acadêmica em relação aos que buscam instrução, já que mais metade da população brasileira se enquadra neste cenário.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), da Sinopse Estatística do Censo de Educação Superior – CENSUP (2017), registram que no Brasil ao todo são 2.448 instituições de ensino superior - IES, dessas, 199 são Universidades (Univ.), 189 Centros Universitários (C.U), 2020 Faculdades (Fac.) e 40 Institutos Federais (I.F) e Centros Federal de Educação

Tecnológica (CEFET). Destaca-se aqui que do número total de IES no Brasil, 296 são públicas (109 Federal, 124 Estadual e 63 Municipal), e 2152 são privadas.

O mesmo documento ainda ilustra que no ano de 2017, o número de concluintes matriculados em cursos de graduação presencial e à distância no Brasil foi de 1.199.769, um número expressivo, já que esses profissionais estão aptos a assumirem determinados nichos no mercado de trabalho, oportunizando empregos e atitude empreendedora (abertura de novos negócios).

Outro aspecto interessante a se considerar na presente introdução são as informações acerca dos Cursos de Educação Física no Brasil (oferta de matrículas, cursos criados, ensino presencial e à distância), com um olhar específico para a região sudeste, e, essencialmente no estado de Minas Gerais, foco principal da tese.

Dados do Censo Superior em Educação (2017), acerca do Curso de Educação Física, revelam que, no Brasil, existem 651 instituições de ensino superior que oferecem o curso, dessas, 111 são públicas (pu.), e 540 privadas (pr.). No estado de Minas Gerais desse total existem 96 IES (17 pu. e 79 pr.), o que corresponde a quase 15% do total.

Quanto ao número de cursos de Educação Física, somados Licenciatura e Bacharelado, oferecidos no Brasil, no último ano (2017) dados apontam para um total de 1.318 (275 pu. e 1043 pr.), evidenciando a superioridade das instituições privadas em relação às públicas.

Outro dado importante que há de se considerar é o número de matrículas no Curso de Educação Física no último ano em 2017, houve um total de 334.452 e concluintes 55.461. Só no estado de Minas Gerais (foco da tese), houve um número de matriculados em torno de 35.125 (6.456 pu. e 28.669 pr.) e concluintes 5.867, desses 1104 pu, e 4763 pr. Tais números oferecem uma leitura do cenário em Minas Gerais, que gira em torno de 10,5% de matriculados e concluintes em relação ao Brasil.

Observa-se que nas fontes citadas acima a frequência absoluta e relativa desse fenômeno a que se refere ao Ensino Superior, a população dos concluintes, quantidades de instituições, mas é importante desenvolver outra linha de análise que incorpore dados não trazidos pelo CenSup (2017), como, a saber: a) de onde os alunos ingressantes e

concluintes se deslocam (migram) de suas zonas de saídas para os pólos de atração; b) qual a distância percorrida e c) situações distintas de alunos que concluem seus cursos, eles retornam para suas cidades de origem, outros migram para outras cidades, estados, e até países em busca de oportunidades de emprego.

Dentro dessa contextualização da oferta de cursos no Ensino Superior, há outro cenário a ser analisado, a posição geográfica onde essas instituições estão inseridas e a capacidade de atratividade de estudantes. Outra questão é, ao término da formação, quais caminhos e quais atitudes esses estudantes iriam tomar? como é feito o planejamento da vida profissional destes estudantes?

Tais questões ora levantadas fez com que o autor do presente estudo voltasse o seu olhar para os profissionais de Educação Física que se formam em Nanuque¹, essencialmente nos últimos 10 anos, muitos deles provenientes da própria microrregião, e uma outra parte de cidades dos estados que fazem divisa com o município de Nanuque.

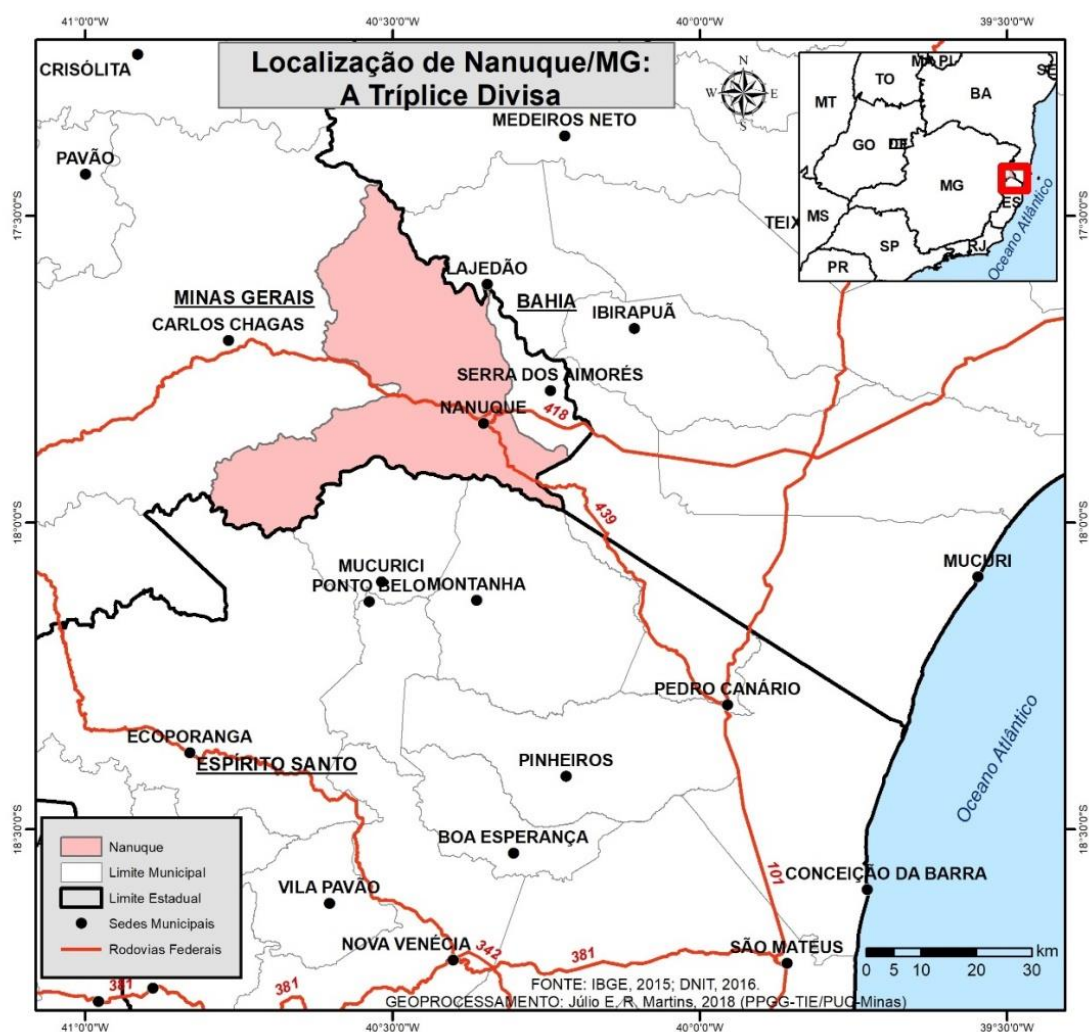
A cidade de Nanuque é a segunda maior da Microrregião do Vale do Mucuri, possui aproximadamente 40.476 habitantes (IBGE, 2010), dados mais recentes do DataSUS (2019), indicam que a população é de 40.716 habitantes, e que a população residente, estimada no município entre 2000 a 2015 chegaria a 41.829 habitantes.

Localizada ao nordeste de Minas Gerais, Nanuque é um importante entroncamento rodoviário, o município tem forte vocação agropecuária, paralelamente, a industrialização, o comércio e o setor de prestação de serviços apresentam índices de crescimento superiores à média de cidades da região, tem destaque para o comércio, prestações de serviços, indústrias como as destilarias de álcool e produção de açúcar, a presença da indústria de grande porte como a Suzano Papel e Celulose e empresas de laticínios e Alambiques, várias indústrias de cosméticos e produtos. No entanto, esse desenvolvimento não conseguiu atingir a maior parte da população, gerando bolsões de vulnerabilidade no município.

¹ Serão considerados nessa Tese os egressos formados no Centro Universitário de Caratinga – Campus UNEC de Nanuque/MG, Licenciatura e Bacharelado, entre os anos de 2008 a 2018. Em 2019, mais quatro instituições ofereciam o curso de Educação Física, entretanto até essa data, não havia nenhuma instituição com alunos concluintes.

Existe uma região de tríplice divisa que está à sombra ou nos limites da área de influência das grandes regiões metropolitanas de Belo Horizonte/MG, Vitória/ES e Salvador/BA. Nanuque se projeta além de sua microrregião, pois o município faz parte da tríplice divisa, com o Norte do estado do Espírito Santo (aproximadamente 12 km) e com o Sul do estado da Bahia (aproximadamente a 25 km), onde se tem um intercâmbio cultural, social, político pela proximidade com os outros dois estados (PREFEITURA MUNICIPAL DE NANUQUE, 2015).

Mapa 1 – Localização do Município de Nanuque/MG na Tríplice Divisa (MG, BA, ES)



Nanuque é uma cidade de porte médio² que se destaca pela presença de vários equipamentos de ensino superior. Desses equipamentos, uma instituição, UNEC tem

² Para o autor dessa tese admite-se cidade média como sendo: Interações constantes e duradouras tanto com seu espaço regional subordinado, quanto com aglomerações urbanas de hierarquia superior; tamanho demográfico e funcional suficiente para que possam oferecer um leque bastante largo de bens e serviços

formado um número expressivo de profissionais nas diversas áreas. Entretanto, para o foco do presente estudo, especificamente da área de Educação Física (Licenciatura e Bacharelado), serão considerados os 294 egressos nos últimos 10 anos; outrossim, não se sabe ao certo o efeito dessa dinâmica onde a cidade de Nanuque cumpre um papel muito importante como redistribuidor de imigrantes, ou seja, ela acolhe estudantes e redistribui profissionais, com isso vê-se os fluxos migratórios de uma cidade que dinamiza e ao mesmo tempo possibilita essas articulações espaciais.

De acordo com as inquietações apresentadas anteriormente, surge o Problema que deu origem ao presente estudo: **Qual o papel de Nanuque e sua posição geográfica na atratividade de estudantes e ao mesmo tempo na migração dos egressos em Educação Física formados entre os anos de 2008 a 2018 para a inserção no mercado de trabalho?**

Objetivos

Objetivo Geral

Em termos gerais esse estudo objetiva entender e discutir o papel de Nanuque/MG e sua posição geográfica na atratividade de estudantes e ao mesmo tempo

aos espaços microrregionais a ela ligados; suficientes, sobre outro ponto, para desempenharem o papel de centros de crescimento econômico regional e engendrarem economias urbanas necessárias ao desempenho eficiente de atividades produtivas; capacidade de receber e fixar os migrantes de cidades menores ou da zona rural, por meio do oferecimento de oportunidades de trabalho, funcionando, assim, como pontos de interrupção do movimento migratório na direção das grandes cidades já saturadas; condições necessárias ao estabelecimento de relações de dinamização com o espaço rural microrregional que o envolve; e diferenciação do espaço intra-urbano, com um centro funcional já bem individualizado e uma periferia dinâmica, evoluindo segundo um modelo bem parecido com o das grandes cidades, isto é, por intermédio da multiplicação de novos núcleos habitacionais periféricos (AMORIM FILHO; RIGOTTI, 2002, p.09).

no deslocamento dos egressos formados entre os anos de 2008 a 2018 em Educação Física para inserção no mercado de trabalho.

Objetivos Específicos

Em termos específicos esse estudo objetiva:

Compreender através da literatura a posição geográfica de Nanuque como centralidade e suas redes urbanas para a atratividade de estudantes e o deslocamento dos egressos em Educação Física ingressantes 2006 a 2016;

Conhecer o perfil dos alunos egressos formados na cidade de Nanuque/MG entre os anos de 2008 a 2018, evidenciando, dentre outros, aspectos relacionados à naturalidade e residência fixa durante a formação em Educação Física.

Analisar a dinâmica dos fluxos migratórios a partir de Nanuque/MG como cidade que dinamiza e ao mesmo tempo oportuniza o deslocamento de profissionais formados entre 2008 a 2018 para inserção no mercado de trabalho;

Justificativa

Justifica-se o desenvolvimento do presente estudo tendo-se em conta a necessidade de compreender a posição geográfica de Nanuque/MG e sua capacidade de atrair estudantes e ao mesmo tempo a distribuir profissionais formados para o mercado de trabalho.

Nanuque se enquadra em uma realidade de área extremamente carente do ponto de vista de serviços e da dinâmica econômica. Exatamente em função disso e por estar à sombra das regiões metropolitanas, o elemento cultural, educacional sofre influência tênue dessas grandes regiões metropolitanas. Apesar das disponibilidades de informações de diversos setores de cada cidade e estado do Brasil, há poucos estudos voltados para

análise de cidades de divisa. Essas cidades, algumas vezes, por conta dessas distâncias, e ou a distância das capitais, criam uma cultura própria e regional da divisa.

Em relação ao presente estudo, o levantamento de informações relativas aos egressos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, formados em Nanuque/MG e a representação dos mesmos no âmbito da análise espacial possibilitará uma visão sistêmica da centralidade de Nanuque como cidade de atração e a sua relação com as cidades e estados de divisa, no extremo sul da Bahia e no norte do estado do Espírito Santo.

Outro aspecto metodológico que é relevante nessa tese são os levantamentos “entrevistas” realizadas junto aos alunos egressos, que ora serão apresentadas e discutidas, para contribuir com o leitor a percepção não somente no campo do tratamento da informação espacial (mapas), mas também a escuta dos atores, objeto deste estudo.

Entender essa dinâmica no âmbito da Geografia Urbana e Regional trará uma contribuição significativa para os profissionais da área da Educação Física, e com isso potencializando as políticas no âmbito educacional, com sugestões para o Conselho Federal em Educação Física (CONFEF), e seus respectivos Conselhos Regionais de Educação Física, aqui particularmente dos estados pertencentes à tríplice divisa: Minas Gerais (CREF 06), Espírito Santo (CREF 01) e do estado da Bahia (CREF 13).

Portanto, justifica-se a inserção do tema proposto dessa Tese no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Geografia, no Tratamento da Informação Espacial, na Área Temática Análise Espacial e na Linha de Pesquisa Estudos Urbanos e Regionais.

Hipótese

O propósito da hipótese é criar uma conexão com a literatura, sua construção está centrada em uma ideia antecipada. Portanto, a hipótese do presente estudo é: supõe-se que Nanuque atrai pessoas de tantos lugares tão diferentes para o estudo da Educação Física em função da sua posição geográfica na tríplice divisa (MG, BA, ES) em relação aos grandes eixos viários. Outra hipótese a se considerar é que através dos levantamentos

documentais e das entrevistas realizadas com os egressos formados entre os anos de 2008 a 2018 é possível entender o fenômeno migração e os deslocamentos pendulares em prol de uma inserção ao mercado de trabalho na área da Educação Física.

1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Este capítulo, assim como os outros que precedem a Metodologia, fazem parte de uma organização lógica de estudo denominada Referencial Teórico. O propósito é servir como base, ou seja, uma fundamentação teórica da Problemática que envolve os temas da tese.

Primeiramente será abordada a História da Educação no Brasil, a História da Educação Física no Brasil, essencialmente sobre a formação profissional e instituições de Ensino Superior. Outro capítulo foi o Mercado de Trabalho e Áreas de atuação do Profissional de Educação Física. Os Movimentos no espaço geográfico, dando ênfase a Migração Interna. Finalizando os capítulos desse referencial teórico, abordou-se acerca da contextualização Histórica do município de Nanuque/MG, e a sua posição Geográfica na atratividade (deslocamentos pendulares) e a migração de pessoas.

A História da Educação no Brasil tem sido foco de estudos de diversos grupos de pesquisa, Programas de Pós-Graduação, a Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), Artigos Científicos, Congressos, Teses e Dissertações, e, em todos esses veículos de produção de conhecimento voltados à essa temática, nota-se que a História é sempre marcada por acontecimentos, fatos, que por muitas vezes não são transcritos para o papel, e com isso atribui-se uma ruptura em vários momentos históricos, o que não implica que ela não possa ser contextualizada circunstancialmente em seu tempo/lugar/espaço.

Entretanto, com a Era da tecnologia e principalmente com os Sistemas de Informação é evidente que as pesquisas nessa temática têm crescido, sendo de fácil acesso para todos, e com isso, hoje, nota-se uma intensa renovação em todo o processo.

Essa ideia acima é comentada por Faria Filho, onde pondera que a “renovação”, o “novo”; que é sempre um fascínio para o campo pedagógico/educacional é encarado como positivo, no contexto da história da educação, principalmente porque, para o autor, [...] “a renovação tem significado o enriquecimento das abordagens teórico-metodológicas, a ampliação das fontes, a diversificação dos objetos e a elaboração de perguntas inimagináveis há algumas décadas [...]”

Para contextualizar a Educação brasileira quanto à sua historicidade, tem que se permear fatos ou acontecimentos no decorrer dos anos/séculos, principalmente a partir do descobrimento do Brasil.

Bello (2001, grifo nosso), em seu artigo denominado “Educação no Brasil: a História das rupturas” faz uma explanação bem consubstanciada e crítica acerca do contexto histórico da Educação, dividindo-o nos seguintes períodos: **Período Jesuítico (1549 – 1759); Período Pombalino (1760 – 1808); Período Joanino (1808 – 1821); Período Imperial (1822 – 1888); Período da Primeira República (1889 – 1929); Período da Segunda República (1930 – 1936); Período do Estado Novo (1937 – 1945); Período da Nova República (1946 – 1963); Período do Regime Militar (1964 – 1985); Período da Abertura Política (1986 – 2003).**

Nos subtópicos a seguir usarei alguns autores expressivos na área da História da Educação no Brasil para contextualizar cada um dos períodos apontados por Belo (2001), dentre os quais destaco, Saviani (2008); Romanelli (2009) e Aranha (2006), trazendo uma discussão pautada nas ideias pedagógicas, já que é a essência principal dessa tese, não dando muita ênfase aos aspectos político, legislativo, econômico e outros. Entretanto, cabe um olhar mais minucioso nos parágrafos seguintes acerca das Políticas Públicas voltadas ao ensino superior, essa contextualização, metodologicamente, objetiva tentar contribuir, em partes, para ampliar a visão do leitor dessa tese acerca do âmbito educacional caracterizado.

Vale ressaltar que após o período da abertura política (1986 – 2003), a História da Educação passou por várias etapas importantes nos governos dos presidentes, a saber: Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2011), Dilma Vana Rousseff (2011 – 2016), Michel Miguel Elias Temer (2016 – 2018) e alguns fatos atuais que envolvem a educação, no governo de Jair Messias Bolsonaro. Outrossim, o objeto de estudo da presente tese, egressos formados entre 2008 a 2018, historicamente, sofreram interferência dos governos acima mencionados, motivo esse que justifica nesse referencial teórico inserir alguns fatos marcantes relacionados à Educação.

1.1 Período Jesuítico (1549 – 1759)

Nesse período vemos a forte tendência da escola europeia, aqui retrata-se a Portugal, com toda sua influência educacional trazida pelos jesuítas. Também se torna imprescindível correlacionar a História da Educação no Brasil com a História da Profissão Docente no Brasil, por isso nas linhas abaixo recorrerei ao texto de Tereza Fachada Levy Cardoso, que em seu artigo denominado “A construção da profissão docente no mundo Luso-brasileiro a partir dos concursos públicos” trará uma enorme construção de conhecimento para compreender-se melhor a educação brasileira na época.

Cardoso (2011), afirma que em princípio durante muitos séculos prevaleceu a construção de uma rede educacional edificada pelos jesuítas, tanto em Portugal, como também no Brasil, já que toda a referência da História da Educação no Brasil pautava-se na organização Luso, por isso evidencia a palavra “Mundo Luso-Brasileiro”. A autora fundamenta-se na obra de Carvalho (1986), afirmando que o objetivo dos jesuítas em Portugal era no primeiro momento, formar outros jesuítas, depois em fevereiro de 1553, pela determinação de Ignácio de Loyola, que era o fundador dessa companhia, implantaram a primeira Escola pública em Lisboa, denominada Colégio de Santo Antão.

Belo (2011) descreve que houve a interferência dos padres jesuítas na educação indígena, quando os mesmos chegaram no Brasil em 1549, sob o comando do padre Manoel da Nóbrega, instalando-se na cidade de Salvador, tendo como mestre o irmão Vicente Rodrigues.

Os jesuítas tinham como principal conteúdo para o ensino, a fé católica e o trabalho educativo, contudo em função dos índios não serem alfabetizados seria impossível leva-los a uma conversão à fé católica.

Vale ressaltar que nesse período da história da educação no Brasil, não somente a fé católica e a religiosidade europeia foram implementadas, mas trouxeram também os métodos pedagógicos, que foram sistematizados através do escrito de Inácio de Loiola, o *Ratio Studiorum*.

Romanelli (2009), ressalta que a família patriarcal teve grande influência nesse período, que trouxe através das obras dos jesuítas pensamentos e ideias dominantes da cultura medieval europeia para o Brasil, já que eles, denominados brancos colonizadores deveriam se distinguir, por sua origem europeia, dos nativos, negros, mestiços encontrados aqui.

Aranha (2006), divide esse período da história da educação brasileira, a saber: a) Fase heroica, de 1549 a 1570; e b) Fase da Consolidação, que compreende de 1570 a 1759, cuja principal característica foi a expansão do ensino secundário nos colégios.

A mesma autora ainda afirma que a educação não compreendia em uma meta prioritária, já que a atividade agrícola não dependia essencialmente de uma formação específica, outrossim, as metrópoles europeias enviaram religiosos para um trabalho missionário e pedagógico, cujo objetivo estava pautado na conversão dos gentios, e que os colonizados não desviassem da fé católica.

Tomé de Souza, governador geral, ao chegar ao Brasil em 1549, acompanhado por jesuítas, em quinze dias os missionários já haviam implementado em Salvador, uma escola de “ler e escrever”, dando início ao processo de criação de escolas complementares.

Após passar pela aprendizagem inicial, no âmbito educacional os jesuítas ofertaram três cursos, a saber: a) letras humanas; b) filosofia e ciência (ou artes); c) teologia e ciências agrárias, que eram destinados a formação humanista, do filósofo e do teólogo. Entretanto, se os meninos brancos e mamelucos (mestiços de índios com brancos) caso não optassem por teologia, poderiam se preparar para as carreiras profanas das profissões liberais (direito, filosofia e medicina), e eram encaminhados para faculdades europeias (ARANHA, 2006).

Belo (2011), relata que esse modelo perdurou 210 anos, e aí houve uma nova ruptura no modelo educacional no Brasil, que foi a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal, deixando um legado de 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários.

1.2 Período Pombalino (1760 – 1808)

Com a saída dos jesuítas do Brasil, saiu também o método pedagógico baseado no *Ratio Studiorum*, restando assim pouca coisa da prática educativa no Brasil, dentre elas, a continuidade dos Seminários Episcopal no Pará, o de São José e São Pedro; a Escola de Artes e Edificações Militares (Bahia) e a Escola de Artilharia (Rio de Janeiro).

A “Reforma dos Estudos” trouxe com ela um sistema de ensino sob a responsabilidade do Estado Monárquico, conhecido como “Aulas Régias”, apresentando características de um sistema centralizador, pautado em diretrizes que valeria para todas as partes do Reino, restrição da educação somente à uma parcela da população, outra característica interessante é a falta de autonomia em nível pedagógico, iniciam-se os concursos para a escolha dos professores, como também a fiscalização das suas atividades, já que na época existiam no mundo luso-brasileiro os professores que ensinavam de maneira particular, privada e nas escolas. A criação também das aulas avulsas, podendo ser cursadas isoladamente, não tendo uma relação entre si (CARDOSO, 2011).

Nesse período criaram-se as aulas régias em Latim, Grego e Retórica, e a Diretoria de Estudos. As aulas tinham características autônoma e isolada, tendo somente um professor para cada, e não havia articulação entre elas.

Em 1772, houve a criação do subsídio literário, para manter os ensinos primário e médio, cujas taxas eram provenientes do comércio da carne verde, do vinho, da aguardente e do vinagre. A falta de regularidade na cobrança do subsídio acarretava uma instabilidade por longos períodos no pagamento dos professores, que aguardavam de Portugal a solução. A situação da educação brasileira com a saída dos jesuítas foi “reduzida a praticamente nada”, pois a sistemática implantada por Pombal não teve eficácia nenhuma para dar continuidade ao trabalho aconteceu no período anterior.

1.3 Período Joanino (1808 – 1821)

Um período muito importante para a educação brasileira, pois, com a chegada da Família Real, houve uma ruptura com a organização educacional anterior e permitiu, através de Dom João VI a abertura das Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, o Jardim Botânico, e a Imprensa Régia, sendo essa última uma iniciativa notável em nível de mudança, já que todos os fatos da época começaram a ser registrados, divulgados e discutidos.

Aranha (2006), afirma que a educação no século XIX não era sistematizada e planejada, já que apenas resolviam problemas imediatos, sem sequer ter uma visão geral do processo, principalmente em médio e longo prazo. Foram criadas escolas, sobretudo superiores para atender as necessidades momentâneas, que era formar oficiais do exército e da marinha (para defenderem a colônia), engenheiros militares, médicos e cursos especiais com características pragmáticas, a saber: Academia Real da Marinha (1808); Academia Real Militar (1810); Cursos médico-cirúrgicos (1808) e Economia, Química e Agricultura, que foram denominados “cursos avulsos”, todos eles na Bahia e no Rio de Janeiro.

Vale ressaltar que em 1820 houve a presença da Missão Cultural Francesa, que introduziu na Colônia opções diferentes de educação superior das já implantadas, que foi a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, que posteriormente seria transformada na Escola Nacional de Belas-Artes. Com D. João VI que foi o primeiro a implantar a educação superior no Brasil, que culminaria em uma autonomia política, ora destinada exclusivamente para uma elite aristocrática e os nobres da Corte (ROMANELLI, 2009).

Portanto, com a chegada da família real ao Brasil, no ano de 1808, a corte portuguesa deu nova direção a educação, sem grandes realizações naquele momento histórico, porém de 1808 a 1889, essencialmente no período monárquico, a educação não passa a ser prioridade para o sistema político, já que o conhecimento apresentava um risco para a própria soberania, consequentemente o estado passa a não ter prioridade sobre a educação (FRANÇA, 2008).

1.4 Período Imperial (1822 – 1888)

Esse período traz como característica principal o retorno de D. João VI para Portugal, já que o cenário lá era de turbulências, deixando em seu lugar, o príncipe, que em 1822 proclamou a Independência, cujo nome passou a ser Dom Pedro I. Politicamente uma vitória para os partidos brasileiros dominadores da época, os grandes proprietários de terra, os defensores do regime escravo, e os liberais conservadores, partido denominado “os moderados” (ARANHA, 2006).

Para Romanelli (2009), tal Independência política, de imediato, não trouxe grandes transformações no âmbito educacional, comparada ao período anterior, já que a educação oportunizada aos letrados estava ligada diretamente à necessidade de ocupação dos cargos políticos e administrativos. A educação superior, representada pelas novas faculdades de Direito (1827) em São Paulo e em Recife, tinha a tarefa de formar e fornecer pessoal qualificado para assumir tais funções, influenciando também a estrutura do ensino secundário.

Entretanto, Belo (2011), ressalta que em 1835 surge em Niterói, no Rio de Janeiro, a primeira Escola Normal do país. Em 1837, ainda no mesmo estado, cria-se o Colégio Pedro II, que até o final do Império não atingiu o objetivo para que fora criado, que era de ser um modelo pedagógico para o curso secundário.

Ainda o mesmo autor afirma que praticamente nada se fez de concreto para a educação brasileira até a Proclamação da República (1889), para que no Brasil criasse ou implantasse um sistema educacional consolidado.

1.5 Período da Primeira República (1889 – 1929)

Nesse período, com a República proclamada, em 1891, ocorreu a descentralização do ensino, e ou a dualidade de sistemas, a saber:

[...] pelo seu artigo 35, itens 3º e 4º, a Constituição reservou à União o direito de “criar instituições de ensino superior e secundários nos Estados” e “prover a instrução secundária do Distrito Federal”, o que, conseqüentemente, delegava aos Estados competência para prover e legislar sobre educação primária. A prática, porém, acabou gerando o seguinte sistema: à União cabia criar e controlar a instrução superior em toda a Nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos níveis do Distrito Federal, e aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes (ROMANELLI, 2009, p.41).

Mesmo com as alterações legislativas no sistema educacional brasileiro, França (2008), ressalta que, com a Proclamação na República, a exigência de terem cidadãos mais preparados para o mercado de trabalho e para o desenvolvimento do próprio país, e com isso a educação passa a estar em primeiro lugar.

Belo (2011), afirma que passa a vigorar no Brasil o modelo político americano, tendo como base o sistema presidencialista. Com isso a educação brasileira sofre influência da filosofia positivista de Augusto Comte.

O mesmo autor aponta alguns fatos históricos que foram primordiais na educação brasileira nesse período, a saber:

a) Reforma de Benjamin Constant, cuja tese era a liberdade e laicidade do ensino, e gratuidade da escola primária, passar a ter o papel de formador de aluno para o ensino superior, e inserir a predominância científica sobre a literária;

b) o Código Epitácio Pessoa (em 1901), que incluía a lógica como matéria, retirando a biologia, sociologia e moral do ensino secundário;

c) a Reforma Rivadávia Correa (em 1911), onde o curso secundário não tinha como objetivo principal promover o aluno para o ensino seguinte, e sim formá-lo como cidadão;

d) Reforma de Lourenço Filho, (em 1923) no Ceará, que foi o movimento pioneiro da Escola Nova. Suas reformas repercutiram em todo o país e foi considerada como um “movimento de renovação pedagógica” nas primeiras décadas do século;

e) a Reforma João Luiz Alves (em 1925), que introduz a cadeira Moral e Cívica, com o propósito de criar uma consciência de combate aos protestos estudantis contra o Governo de Arthur Bernardes;

f) Reforma de Anísio Teixeira, (em 1925) que trouxe para a Bahia a experiência que acumulou em cursos de graduação nos Estados Unidos, como aluno de John Dewey (grande idealizador da Escola Nova norte-americana), que serviu de inspiração ao Brasil;

g) Reforma Francisco Campos e Mario Casassanta, (em 1927), no estado de Minas Gerais, marcando o estado com o seu projeto de Reforma Educacional;

h) Reforma de Fernando de Azevedo, (em 1928), no Distrito Federal (hoje no Rio de Janeiro), que foi considerada a mais importante de todas as reformas;

i) Reforma Carneiro Leão, (em 1928), em Pernambuco, que inovou nos métodos pedagógicos do estado, e tornou a instrução pública uma das mais modernas no país.

Todas as reformas citadas nos parágrafos anteriores, Romanelli (2009), descreve como “tentativas frustradas”, já que traziam como prerrogativas pensamentos isolados e desordenados dos comandos políticos, estando distante de uma comparação com uma política nacional de educação. A mesma autora descreve que o cenário da educação brasileira na Primeira República era a “consagração do sistema dual de ensino”, que se estendia desde do império, onde na prática ocorreu o distanciamento entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e da educação do povo (escola primária e profissional).

1.6 Período da Segunda República (1930 – 1936)

O fato marcante nesse período aconteceu no governo do Presidente Washington Luiz, que foi derrubado por um movimento armado, em outubro de 1930, iniciado no sul do país e percorreu todo território brasileiro, denominada “Revolução de 1930”, acarretando vários rompimentos políticos e econômicos, e também como resultado um reajustamento constante, a saber: a) sob o ponto de vista interno, reajustar os setores

novos da sociedade com o setor tradicional, e b) sob ponto de vista externo, alinhando os setores novos da sociedade e o setor tradicional com o setor internacional (ROMANELLI, 2009).

Belo (2011), afirma que o fato mencionado acima da década de 30 com a implantação do capitalismo brasileiro, dava ao país a condição de um maior investimento no mercado interno e na produção industrial, exigindo assim uma mão-de-obra especializada, que por consequência deveria ser proveniente da educação, desencadeando um maior investimento para a área educacional.

O referido autor ainda afirma que a partir daí alguns marcos na História da Educação foram acontecendo:

- a) Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930;
- b) A organização do ensino secundário e as universidades brasileiras através de decretos do governo provisório, em 1931, que foram denominados “Reforma Francisco Campos”;
- c) Manifesto redigido por Fernando de Azevedo, em 1932, denominado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que fora assinado por nomes expressivos da educação da época.
- d) A Constituição de 1934, denominada a Nova Constituição, pela primeira vez reza que a “Educação é direito de todos”, dando poderes à família e aos Poderes Públicos de ser responsável por ela;
- e) No mesmo ano houve a criação da Universidade de São Paulo, pelo governador Armando Salles Oliveira, organizada de acordo com as normas estatutárias das Universidades Brasileiras de 1931;
- f) Criação da Universidade do Distrito Federal, com a Faculdade de Educação, no atual município do Rio de Janeiro, em 1935, pelo Secretário da Educação do Distrito Federal;

Romanelli (2009), aponta que também em 1935 foi criada a Universidade de Porto Alegre, sendo a Faculdade pioneira em Estudos Econômicos, e a partir daí outras Universidades públicas e privadas começaram a surgir no Brasil.

Saviani (2008), afirma que com o incremento da industrialização e a urbanização, começa também um incremento nos índices de escolarização, entretanto em um ritmo aquém do necessário à vista dos escassos investimentos. Outro fato apontado pelo referido autor é que a Constituição de 1934, no seu artigo 156, determina que 10% da arrecadação de impostos, nunca menos, deveria ser aplicado na educação pela União e os municípios, e aos estados 20%, seria o montante dos impostos estaduais para manter e desenvolver o sistema educacional.

1.7 Período do Estado Novo (1937 – 1945)

O investimento na área educacional que deveria ser feito pela União, Estados e Municípios, é retirada na Constituição de 1937 (SAVIANI, 2008), entretanto, Belo (2011) enfatiza que o texto da Constituição deixa bem explícita a orientação político-educacional para a tendência capitalista, que visava preparar um maior contingente de mão-de-obra para o mercado e suas novas atividades, priorizando o ensino pré-vocacional e profissional. Outrossim, ela propõe a retirada do dever do Estado e passa à livre iniciativa individual e à associação ou pessoas coletivas, sendo públicas e ou particulares, os conteúdos arte, ciência e o ensino.

Romanelli (2009) evidencia que nesse período a educação entra em um estado de “hibernação”, já que a Constituição de 37 limitava o dever do Estado, colocando-o sob uma “ação meramente supletiva”.

A autora enfatiza o artigo 129 da Constituição de 1937, que corresponde às Leis orgânicas do Ensino:

À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios, assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus

graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais (MARTINELLI, 2009. p. 153)

Na gestão do ministro Gustavo Campanema, em 1942, alguns ramos do ensino no Brasil passam por uma reforma, embora com um enfoque parcial, que foram denominadas Leis Orgânicas do Ensino, que tinham como primícias os seguintes Decretos, a saber: a) Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; b) Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942 – Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI; c) Decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; e d) Decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943 – Lei Orgânica do Ensino Comercial (ROMANELLI, 2009). A autora afirma que, em tese, com os decretos ficavam reorganizados, o ensino primário e médio.

Contudo, Aranha (2006), ressalta que a reforma do ensino primário só passaria a ser regulamentado no ano de 1946, onde se inseriu diversas modificações, uma delas, a saber, foi a criação do ensino supletivo de dois anos, que tinha o propósito de diminuir o índice de analfabetismo no Brasil, direcionado, essencialmente à adolescentes e adultos que não tinham sido escolarizados. Outro aspecto importante foi a atenção dada à carreira docente, assim como à “condigna remuneração do professor”.

Belo (2011), afirma que o ensino nesse período foi reorganizado da seguinte forma: cinco anos o curso primário, quatro o curso ginasial, e três o ensino colegial, podendo ser clássico (normal) e ou científico. O ensino colegial passa a preocupar-se mais com a formação geral do aluno, perdendo sua característica de formação propedêutica e de preparação para o ensino superior.

1.8 Período da Nova República (1946 – 1963)

Denominada por alguns autores como período da República Populista, o país retornou ao estado de direito, onde o povo elegia seus governantes, trazendo assim uma significativa esperança de um progresso acelerado. Na Educação, cerrou-se um debate acerca do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que demoraria treze anos para entrar em vigor (ARANHA, 2006).

A Constituição de 1946, de acordo com Martinelli (2009), estava caracterizada pelo espírito liberal e democrática de seus enunciados, e dentre os seus artigos, aqui cita-se o art. 5º, item XV, letra “d”, que estabelecia à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, dando ênfase a um capítulo destinado à educação e cultura (Capítulo II do Título VI). Para a autora, essa Constituição tinha uma proximidade muito contundente com a de 1934, “inspirada nos princípios proclamados pelos pioneiros”, o que em tese se chamou de “documento de inspiração ideológica liberal-democrática”.

Saviani (2008), ressalta que na Constituição de 1946 a vinculação orçamentária para a Educação, que havia sido retirada na Constituição de 1937, é retomada aqui com muita expressividade, já que ela fixou 20% da obrigação mínima para estados e municípios e 10% da união, porém, em 1955 o índice foi, união 5,7%; estados 13,7% e municípios, 11,4% do orçamento aplicados na Educação.

Em 1946, outro fato importante para o cenário educacional foi a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, indo de encontro às necessidades da sociedade; e o ministro da educação e saúde, Raul Leitão da Cunha regulamenta ainda o Ensino Primário e Normal (BELO, 2011).

Aranha (2006), afirma que no início da década de 60, no cenário educacional o foco dos debates se transformou em movimentos importantes, inspirado nas ideias de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro fundou a Universidade de Brasília, no ano de 1961, iniciando assim o projeto da renovação universitária.

A mesma autora ainda retrata, que em 1961, a Lei nº 4.024 – LDB foi publicada, no entanto julgada como ultrapassada, pois o cenário econômico havia mudado, em decorrência da industrialização, o que antes tinha um foco mais voltado para a economia predominantemente agrícola. Isso se deve porque na época da apresentação do anteprojeto da Lei seu conteúdo era considerado avançado, entretanto, com o decorrer dos debates e de confronto de interesses, envelhecera.

Martinelli (2009), relata que nesse período houve a criação do Conselho Federal de Educação (CFE) e dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE), que representava as instituições particulares e públicas, para todos os fins, dos estudos neles realizados. A

estrutura educacional (ensino) antiga foi mantida de acordo com a legislação anterior, a saber:

- a) Pré-Primário: escolas maternas e jardins de infância;
- b) Primário de 4 anos: com chance de ser acrescido de 2 anos mais, inserindo programas de artes aplicadas;
- c) Médio: dividido em dois ciclos, ginásial de 4 anos e colegial de 3 anos, formado pelos ensinos secundário e técnico (industrial, agrícola, comercial e formação de professores);
- d) Superior: a mesma estrutura do período anterior;

Outros fatos foram marcantes nesse período: a) Criação do Centro Popular de Educação (Centro Educacional Carneiro Ribeiro) 1950 em Salvador; b) Didática baseada nas teorias científicas de Jean Piaget através do Método Psicogenético, em 1952 em Fortaleza, Ceará, pelo educador Lauro de Oliveira Lima; c) Ministério de Educação e Cultura, em 1953 que antes estava ainda ligado à saúde, que trataria exclusivamente dos aspectos educacionais e culturais; d) Campanha de alfabetização de Paulo Freire, em 1961; e) Criação do Conselho Federal e Estaduais de Educação, em 1962, e no mesmo ano f) O Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização, inspirado no Método do pernambucano Paulo Freire (BELO, 2011).

1.9 Período do Regime Militar (1964 – 1985)

Um momento marcado pelo golpe militar de 64, cuja característica predominante foi o desaparecimento do estado de direito e do medo gerado pelo governo do arbítrio, a desativação dos movimentos de conscientização popular e punição aos seus líderes, que eram considerados subversivos (ARANHA, 2006).

Diante do cenário desse período, o que a mesma autora denomina de “Anos de chumbo”, foram desastrosos para a cultura e a educação, ela relata algumas inovações

educacionais conquistadas no período anterior, foram consideradas subversivas ao novo governo, pelo seu caráter autoritário e de imposição. Os brasileiros então perderam, nesse momento o poder de participação e crítica. Dentre essas inovações, ressalta-se a extinção da União Nacional dos Estudantes (UNE) e proibida qualquer tentativa de ação política do Diretório Acadêmico dos Cursos (DA) e do Diretório Central dos Estudantes (DCE).

Alguns fatos foram marcantes nesse período da ditadura militar, o que foi descrito por Aranha (2006) com o título “Reflexos da ditadura na educação”, a saber:

- a) A tese de que “estudante é para estudar; trabalhador é para trabalhar”;
- b) O controle total das escolas de grau médio, transformando os grêmios em centros cívicos, sob a orientação do professor de Educação Moral e Cívica;
- c) Decreto-Lei baixado pela Junta Militar em 69 torna obrigatório a disciplina Educação Moral e Cívica, que no ensino secundário fora denominada “Organização Social e Política Brasileira (OSPB) ” e no ensino superior “Estudos de Problemas Brasileiros (EPB) ” com a intenção de “educar” politicamente a juventude;
- d) O conflito entre os estudantes da Faculdade de Filosofia da USP com os tradicionais e conservadores da Universidade Mackenzie, que resultou na depredação do prédio da USP e a desativação do mesmo;
- e) Ato Institucional nº 05, dezembro de 1968, que retirava todas as garantias individuais, públicas e privadas, concedendo ao presidente da República todos os poderes do executivo e legislativo;
- f) Decreto-lei nº 477 que proibia qualquer tipo de manifestação política dos professores, alunos e funcionários das escolas. Esse decreto foi a base para o jubramento dos estudantes e demissão de professores.
- g) Exílio e aposentadoria de muitos professores universitários, que foram considerados subversivos, os que continuavam e os contratados corriam o risco da censura e delação, instalando assim o terrorismo nas universidades;
- h) A criação através do Decreto-lei nº 68.908/71, regulamentando o disposto nos artigos 17, letra a, e 21 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e no artigo 4º do Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, que criava o vestibular classificatório, acabando assim com o problema de alunos excedentes dos exames vestibulares, que eram aprovados, mas os números de vagas eram insuficientes. Outro ponto importante o vestibular unificado, quando no Art. 6º, evidencia no § 2º, que as “*provas do Concurso*

Vestibular serão idênticas para toda a instituição ou para o grupo de instituições nele interessadas”.

i) A LDB de 61 não foi revogada, e através de alterações e atualizações. Para tal, em novembro de 1966 os acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o *United States Agency International Development* (USAID) o Brasil passou a receber assistência técnica e cooperação financeira para a reforma, que tinha característica autoritária, vertical, domesticadora, cujo objetivo culminava em atrelar o sistema educacional brasileiro ao modelo econômico dependente, que seria imposto pelo governo americano à América Latina;

j) A Reforma Universitária de 1968 extinguiu a cátedra (professor titular universitário), houve ainda a unificação do vestibular, aglutinando as faculdades em universidades, isso com o objetivo de controlar melhor os recursos materiais e humanos. Com a reforma ocorreu também a instituição dos Cursos básicos nas universidades para suprir as deficiências do 2º grau e no ciclo profissional. Implantação de cursos de curta e longa duração; e de cursos de Pós-Graduação, no entanto a implantação definitiva de mestrado e doutorado ter sido na década de 70;

k) A Reforma do 1º e dos 2º graus de 1971, em tese visava proporcionar ao aluno uma formação voltada para o desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e como cidadão;

l) A criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que começou a funcionar em 1970, que utilizava o método consagrado de Paulo Freire, tirando o prisma ideológico, que era considerado pela ditadura como subversivo.

Saviani (2008), aponta que as Constituições nesse período, de 67 e a Emenda de 69 excluíram a vinculação orçamentária da União para a Educação, que caiu de 6,6% em 1965, para 4,31% em 1975.

Desde a implantação do novo regime militar com o golpe de 64, a educação é vista como fator de desenvolvimento, que começou a ser demonstrado pelo governo na sua plenitude esse significado a partir de 1968, que através do planejamento educacional do Plano Nacional de Desenvolvimento, em 1971, trata a educação como área prioritária, que a partir daí acarretaria uma série de inovações no sistema educacional (MARTINELLI, 2009).

1.10 Período da Abertura Política (1986 – 2003)

Na década de 80, mais precisamente no início, o regime militar já apresentava sinais de enfraquecimento, dando abertura a um processo lento de democratização, concomitantemente a esse fato as organizações estudantis voltavam a ganhar mais força indo contra o sistema militar (ARANHA, 2006).

A autora evidencia que no âmbito educacional, nesse início de década era notório o fracasso da reforma da LDB e a Lei nº 7.044/82, garantia a ênfase para a formação geral do estudante, diferente do que era preconizado anteriormente no regime militar, a obrigatoriedade por uma formação profissionalizante.

Belo (2011), afirma que no ano de 1988 com a promulgação da nova Constituição, o deputado Octávio Elísio encaminha à Câmara Federal um Projeto de Lei; em 1989 o deputado Jorge Hage envia um substitutivo do Projeto de Lei; três anos depois o senador Darcy Ribeiro apresenta uma nova versão do Projeto, que fora aprovado quatro anos depois, ou seja, no de ano de 1996, estava assim sancionada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que passou a regulamentar o sistema educacional (público ou privado) do Brasil.

Ainda o mesmo autor aponta que desde o regime militar até o momento atual, o Ministro Paulo Renato de Souza teve um papel fundamental e foi um marco para o crescimento dos aspectos políticos-educacionais, que foi a medida provisória que extinguiu o Conselho Federal de Educação, e criou o Conselho Nacional de Educação vinculado ao Ministério da Educação e Cultura – MEC, otimizando melhor as informações, tornando atuação do referido Conselho menos burocrática e mais política.

O autor destaca que a Educação estaria próxima de uma nova ruptura em nível histórico, e que ela precisaria trazer um modelo único que fosse atender às necessidades da população brasileira de forma eficaz. Ele cita o exemplo de alguns países asiáticos que priorizaram e investiram na Educação como solução para o desenvolvimento econômico, e ainda Cuba, que apesar do regime político diferente do Brasil, erradicou no prazo de um ano o analfabetismo, trazendo para sala de aula todos os cidadãos cubanos.

1.11 A Educação Superior no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2011)

Aguiar (s/d), ressalta algo interessante quando afirma que de fato Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva começaram suas vidas políticas no período da ditadura militar (1964-1985), e que apesar de origens distintas, culminaram em uma ideologia semelhante, servindo de bandeira para ambos: construir uma sociedade democrática.

Para analisar a trajetória da educação no governo Lula, torna-se essencial realizar uma análise da política educacional, já que nesse período, em particular no ensino superior cresceu-se a expansão de financiamentos da oferta, combinado com subsídios e bolsas aos estudantes (CARVALHO, 2014).

A mesma autora ainda conceitua nesse período a política pública destinada como sendo um conjunto sistêmico cujo sete pilares se interdepende, a saber: autonomia, centralização do poder de decisão, avaliação, formação de professores, flexibilidade do currículo, expansão de financiamento. Pilares esses que de maneira particular tiveram grande contribuição para a intervenção do poder público na expansão do ensino superior, através da dinâmica da Arena Decisória da Educação Superior, que foi gerida pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, influenciando e sofrendo influência dos meios, formadas por atores governamentais e sociais.

Fonseca (2018), enfatiza que no início dos anos 2000, com a chegada do PT à presidência da república, começou a desenhar um projeto distinto dos anteriores, em especial relacionado ao ensino superior, já que a ideia inicial era alterar o eixo desse projeto, dando prioridade às universidades públicas e federais, não descartando e ou esquecendo as universidades privadas, mas ocorreu uma paralisação relativa da criação de novas instituições particulares em detrimento de um esgotamento do próprio mercado, entretanto os programas de incentivo na instância federal dariam uma efetiva saída para solucionar em partes aquele cenário.

Indo de encontro ao que Carvalho (2014) afirmou sobre a prioridade do governo Lula em expandir a oferta de ensino superior privado à população menos favorecida financeiramente, em 1999 cria-se o FIES – Fundo de Financiamento Estudantil, que

embora criado no governo de FHC, ganhou fôlego renovado de 2007 a 2010, já no final do mandato do presidente Lula, tendo como resultado além do acesso ao ensino superior, um número maior de matrículas no geral em instituições privadas. Vale ressaltar que em 2010 com sua reformulação e ampliação, o FIES se expande, saindo da posição de coadjuvante para um dos incentivos mais importantes para acesso e permanência no ensino superior (ANDRADE, 2018).

O mesmo autor ressalta que, como instrumento de inclusão social no governo Lula, surge em 2005, através do projeto de lei nº 11.096, o Programa Universidade para Todos – PROUNI, cuja função era auxiliar as empresas de ensino superior privado a reduzir o número de vagas ociosas, incentivando também muitas instituições de ensino superior a transformação jurídica, para categoria lucrativa, através da possibilidade de isenção fiscal. As IES, em troca da concessão das bolsas passavam a usufruir do direito de serem isentas de quatro tributos fiscais, a saber: a) Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ); b) Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL); c) Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS); e d) Contribuição do Programa de Integração Social (PIS). Tais isenções independiam da categoria institucional (lucrativa, confessional, comunitária ou filantrópica).

Carvalho, Lopreato (2006) *apud* Andrade (2018), afirmam que o programa através da concessão atribuída para as entidades com ou sem fins lucrativos e não filantrópicas, 1 bolsa integral para cada 10,7 alunos pagantes, sendo possível ainda a oferta de 1 bolsa integral para cada 22 pagantes, e bolsas parciais entre 25% a 50%, até que fosse atingido 8,5% da receita bruta. Entretanto, em relação às entidades filantrópicas, o percentual era de 1 bolsa integral para cada 4 alunos pagantes.

A Lei que instituiu o PROUNI foi comemorada por muitos e recebeu duras críticas das instituições privadas de ensino superior quanto das universidades públicas, que defendiam a ideia de que o governo deveria se preocupar com a ampliação e qualificação da rede pública do ensino superior, e a outra crítica se baseava na falta de ingerência do referido Programa. Tais críticas tinham fundamento na aprovação da Lei nº 10.861, de 14/04/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, que constituiu um ciclo de avaliação de três anos, onde alunos, cursos e instituições passaram a ser avaliados, sofrendo regulação pela União, através do

Enade – Exame Nacional de Desempenho do Estudante, avaliações *in loco* para autorização, reconhecimento, credenciamento, e ou credenciamento (ABREU, 2010).

No cenário nacional, o setor público presencia a retomada de crescimento e investimentos nas universidades federais, através do REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, criado em 2003, que resultou em um aumento de gasto com infraestrutura e a criação de novas universidades e instituições federais do ensino superior. Paralelo a isso foi criada condições para que estudantes mais carentes tivessem acesso ao ensino público (já que antes foram excluídos de tal acesso), o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (ANDRADE, 2018).

Fonseca (2018), aborda em seu artigo denominado “Democracia e acesso à Universidade no Brasil: um balanço da história recente”, que após o encerramento do ciclo do REUNI, em 2013, programas para as universidades federais tiveram especificidades apenas para alguns cursos nas áreas das engenharias, medicina e licenciaturas.

O resultado das Políticas Públicas voltadas para o ensino superior no governo Lula, de 2003 a 2010, foi a expansão de 28% no número de instituições de ensino superior (públicas e privadas), um aumento geral de 40% do número de alunos em cursos de graduação. As instituições privadas representaram 86% desse crescimento e 79% no quantitativo de alunos. (ANDRADE, 2018).

Dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2010), indicam que ao final do governo Lula, existiam 2.377 instituições, sendo 278 públicas (federal, estadual e municipal) e 2099 privadas, onde constavam matriculados na graduação 6.379.299, computando 1.643.298 em instituições públicas e 4.736.001 em instituições privadas, elucidando o que Andrade (2018), aborda no parágrafo anterior. Tais número contextualiza exponencialmente a relação de ofertas de cursos superiores em instituições privadas em número superior às públicas.

1.12 A Educação Superior no governo de Dilma Vana Rousseff (2011 – 2016)

Os programas de incentivo criados pelo governo Lula, no primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff foram mantidos, tanto PROUNI quanto FIES. Em 2011 foi implantado o programa “Ciências sem Fronteiras” cujo propósito era fomentar projetos de pesquisa no exterior, e o aumento da formação acadêmica, em parceria com instituições de outros países. Tal programa era tinha recursos específicos para fomentar custos de viagem, permanência no exterior, para alunos oriundos de instituições públicas e ou privadas, no entanto, os cursos teriam que ser prioritários do programa, essencialmente, na maioria, da área tecnológica (ANDRADE, 2018).

O mesmo autor afirma que foi no governo de Dilma que houve a criação do PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, cujo foco era a oferta de ensino técnico, e em menor parte, superior, pelas instituições públicas e em algumas privadas. Outro aspecto que merece destaque nesse governo foi a reformulação do FIES, em 2015, restringindo em grande parte a oferta, já que em meio à crise financeira, era necessário impor algumas restrições. Como no FIES, o “Ciências sem Fronteiras” também sofreu reformulações e cortes orçamentários.

Fonseca (2018), afirma que em 2014 foi aprovado o PNE – Plano Nacional de Educação, onde a projeção das metas gerais até o ano de 2024 prevê o aumento da oferta no ensino superior, próximo à universalização total público. O aumento de verbas destinadas à ciência e tecnologia por meio das agências de fomento, um crescimento pontual da internacionalização.

Um aspecto que merece destaque para o referido autor do parágrafo anterior foi a alteração das formas de acesso às universidades federais, que implicaria na diminuição da elitização tradicional, com a criação das quotas raciais, que obrigava ao ensino público superior a oferecer 50% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, pessoas de baixa renda, e políticas afirmativas étnico-raciais, que no cotidiano das universidades constava a presença de pobres, negros e indígenas em cursos de graduação mais tradicionais.

A meta 12 do PNE – Lei 13.005/14 tinha como objetivo elevar para 50% a taxa bruta de matrícula na Educação Superior, e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, cujo foco seria 40% das novas matrículas efetivadas no setor público (MIRANDA, 2016).

Para a referida autora, os dois Planos que foram consolidados nesses períodos (FHC, Lula e Dilma) como uma política educacional neoliberal, que iria direcionar os rumos da educação superior para as próximas décadas, unindo o desenvolvimento da educação ao incentivo do setor privado.

Portanto, Andrade (2018), considera que nos 13 anos do governo PTista, entre 2003 a 2016, Lula e Dilma, houve um crescimento da oferta de ensino superior, tanto em instituições públicas quanto privadas, evidenciando que em 2016 essa última teria a maioria absoluta de alunos matriculados em cursos presenciais, o que correspondia a 71,5%.

Considera-se a oferta e ou o acesso ao ensino superior federal público como a principal marca positiva do governo PTista, já que cresceu exponencialmente o dobro do número de vagas ofertadas por ano às universidades públicas e institutos federais de ensino tecnológico. Apesar desse cenário apresentado, vale ressaltar que o crescimento da rede federal foi superado pelo setor privado, em detrimento do forte incentivo do estado a partir do ano de 2010 (MARQUES, XIMENES e UGINO, 2018).

Os mesmos autores enfatizam que em relação as demais áreas das políticas sociais, nos governos de Lula e Dilma, a política de acesso à educação superior representa uma exceção, pois os estudantes de classes populares passaram a ter acesso a universidade em função da ampliação de vagas gratuitas e das cotas, mudando, em parte uma cultura histórico-familiar de inserção precária nos campos econômicos e culturais, apesar de seus efeitos ainda (nesse período) não foi percebido e documentado.

Em síntese, para Mancebo (2017), a característica da educação superior no governo Dilma se dá através de uma emergência de programas de forte potência de mudança institucional e expansão da educação superior, através de programas, leis, decretos, portarias, regulando os currículos dos cursos, do trabalho docentes, das avaliações, etc.

Para a mesma autora tais evidências são consubstanciadas através do REUNI; o incremento da educação à distância (EAD), com a criação do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB em 2006; a proliferação de cursos tecnológicos nos moldes do *community colleges*, isso no âmbito público, entretanto no privado há o redimensionamento do FIES e generalização de isenções fiscais, previdenciárias e de renúncia fiscal através do PROUNI, em suma, foram as iniciativas essenciais que tiveram a cobertura do fundo público, que caracterizou tal expansão. Vale ressaltar que a renúncia fiscal do Prouni já existia para as instituições filantrópicas antes da implantação desse programa em 2005.

1.13 A Educação Superior no governo de Michel Miguel Elias Temer (2016 – 2018)

Precisamente em 31 de agosto de 2016, com o *impeachment* da presidenta Dilma marcou o encerramento do ciclo PTista no poder, e assume então o vice-presidente Michel Temer, que de imediato procurou fazer uma reflexão política e ideológica bastante radical considerando os pleitos anteriores. Como iniciativa imediata do então presidente, percebe-se que claramente uma mudança radical na política das universidades públicas federais, onde a expansão das mesmas parou de ser fomentada e sido alvo de tensão permanente (FONSECA, 2018).

O referido autor apresenta que no orçamento de 2017, pela primeira vez em décadas, viu acontecer uma diminuição quantitativa do orçamento às universidades públicas, conflitando com dois aspectos vivenciados pelas mesmas, a saber: a maioria das universidades em meio a processos de expansão de seus *campi* e as despesas altas relacionadas com a manutenção de contratos e serviços que a cada ano são reajustados.

Diante desse cenário, uma série de atitudes são desencadeadas, o programa “Ciências sem Fronteiras” é desativado; extingue-se o Ministério da Ciência e Tecnologia, atrelando essa pasta ao Ministério das Comunicações; os projetos de pesquisa, ciência e tecnologia sofrem redução orçamentária, sentida por todas as agências de fomento; 20% apenas das metas do PNE previstas para 2017 são cumpridas, e o

governo federal vetou uma proposta de lei que priorizava o cumprimento dessas metas para o futuro, já que o mandato do atual presidente era curto (FONSECA, 2018).

Isso se dá porque essencialmente o país está em um processo de “adaptação” à conjuntura da crise internacional, tratando-se de uma crise capitalista mundial, organiza e geral do capitalismo, que teve seu ponto principal em 2008. Como reflexo impacta diretamente a América Latina e, consequentemente o campo político-institucional que se desemboca no Brasil, durante o *impeachment* da presidenta Dilma e no golpe que conduz Michel Temer à presidência da República (MANCERO, 2017).

A mesma autora enfatiza que além dos cortes que foram mencionados nos parágrafos anteriores, outro aspecto evidente foi o enxugamento de funções dentro de algumas IES públicas, priorizando o ensino voltado às fortes exigências do mercado (recaindo sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IF’s) e ou ainda mediante o uso do EAD, que nem sempre está adaptado às necessidades dos novos estudantes que iniciam sua carreira acadêmica na universidade, resultado em sérios problemas de evasão.

Entretanto, nas instituições privadas os efeitos da crise não são os mesmos, são opostos, apresentando-se como um setor de maior rentabilidade dentre os setores atuantes na BM&FBovespa, citando como exemplo o grupo Kroton, que em dois anos teve a valorização de suas ações na bolsa de 317,87%, seguida pela Estácio, 240,97% e a Anhanguera, 85,89% (MANCERO, 2017).

Andrade (2018), aborda que tais instituições fizeram parte de um *boom* ocorrido nesse setor de educação privada, já que não houve apenas o crescimento significativo de números apresentados em particular por essas empresas, já que evidências demonstram a flutuação desses números ao longo dos anos, mas corrobora para a grande transformação pela qual esse mercado (educação) passou nos últimos anos.

O mesmo autor ressalta que a educação é “um dos exemplos mais claros dos efeitos do processo de financeirização da economia brasileira”, em particular a educação superior lucrativa de capital aberto, com a presença de grandes conglomerados educacionais que se posicionam no mercado com agressividade (na atração, captação e manutenção dos alunos/clientes), pautadas por uma valorização acionária constante,

relegando a sua atividade fundadora a um segundo plano, auxiliados pelo estado através do PROUNI.

Vale ressaltar que a História está em um eterno processo de evolução e construção, pois cada fato/fenômeno circunstancial vivido dentro do cotidiano escolar, nos diferentes espaços geográficos do Brasil, tem uma relação direta com o todo.

O ano de 2018 foi marcado pelas eleições gerais (presidente, senadores, deputados federal e estadual) e trouxe para o Brasil um novo presidente, para os especialistas de extrema direita, quebrando uma hegemonia esquerdista que durava mais de quinze anos. Ele tomou posse no dia 01 de janeiro de 2019, juntamente com toda sua equipe de ministros, e torna-se necessário aguardar para num futuro próximo ver os rumos que a História da Educação no Brasil tomará.

O planejamento estratégico apensado no portal do Ministério da Educação, até a presente data (06/05/2019), consta desatualizado, com prazo de 2015 a 2018, mas consta nele a prioridade da paridade com as metas do PNE. Quanto ao ensino superior (foco principal dessa tese) está baseado na Pós-Graduação, Extensão e cursos sequenciais por campo de saber e graduação, permeando as seguintes metas, a saber: a) planejar e estabelecer diretrizes para a Educação; b) regular e supervisionar o ensino; c) promover expansão e funcionamento adequado das instituições de ensino; d) fomentar ingresso, permanência e formação dos estudantes; e c) avaliar ensino e disseminar estudos e pesquisas educacionais. Tais metas desejam alcançar os resultados: profissional de nível superior pós-graduado; profissional de nível superior qualificado por curso sequencial; profissional de nível superior graduado (MEC, 2019).

2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: FORMAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E MERCADO DE TRABALHO

Entender a História da Educação Física no Brasil é uma tarefa desafiadora, já que as manifestações culturais do movimento humano é parte essencial para o conceito do que é Educação Física, entretanto o foco principal desse capítulo é trazer à luz da literatura pertinente os relatos históricos da formação do Profissional de Educação Física em Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, e a partir daí compreender a sua trajetória no decorrer dos anos, destacando também as particularidades do mercado de trabalho.

Esse capítulo mereceu um destaque especial nesse Referencial Teórico por se tratar de uma temática relevante para essa tese, já que o efeito dinamizador da formação dos profissionais de Educação Física formados em Nanuque, evidenciando o emprego e o empreendedorismo e a inserção no mercado de trabalho, por força de Lei, que no Artigo 2º preconiza que somente serão inscritos nos quadros dos Conselhos Regional em Educação Física os profissionais que: *“I – os possuidores de diploma obtido em Curso de Educação Física, oficialmente autorizado ou reconhecido”*.

2.1 Quem é o Profissional de Educação Física?

Para essa tese admite-se o termo Profissional em Educação Física *“conjunto dos graduados e habilitados no Sistema CONFEF/CREFs, que têm como responsabilidade atender à demandas sociais referentes às atividades físicas nas suas diferentes manifestações”* (LEI FEDERAL nº 9.696/98).

Ressalta-se, portanto como sendo o Profissional de Educação Física o egresso de curso superior em Educação Física que, pela natureza, características e estatuto da profissão que exerce, precisa estar devidamente registrado no Sistema CONFEF/CREF's, e sua conduta e comportamento social está sujeita a um Código de Ética Profissional, e ainda deve possuir cédula de identidade profissional

Quanto ao Perfil do Profissional de Educação Física, o mesmo deverá possuir conhecimentos do exercício e atividade física nas suas diferentes manifestações, onde suas competências e habilidades o garantem diversas ações, a saber: **identificar, planejar, programar, coordenar, supervisionar, assessorar, organizar, lecionar, desenvolver, dirigir, dinamizar, executar e avaliar serviços, programas, planos e projetos na área. Este profissional também realiza auditoria, consultoria, treinamento especializado, participa de equipes multidisciplinares e interdisciplinares, além de produzir informes técnicos, científicos e pedagógicos na área** (LEI FEDERAL nº 9.696/98, grifo nosso).

Para o Conselho Federal em Educação Física (2015), o papel da IES é primordial no processo de formação do profissional de Educação Física, pois ela tem a responsabilidade de oportunizar o conhecimento científico aos egressos, utilizando conceitos e métodos bem fundamentados em bases epistemológicas sólidas, confirmadas pelas evidências científicas, e que possam ser aplicadas em diferentes situações do exercício profissional e da convivência social.

2.2 Primeiras manifestações da Educação Física no Brasil

Souza Neto *et al.* (2004), afirmam que as primeiras manifestações da Educação Física se deram em diversos lugares no Brasil através dos primeiros grupos de imigrantes, colonos, e militares, que buscavam a prática da atividade de lazer, da formação corporal, e da disciplina. A cultura corporal foi logo difundida (até com o propósito de demarcar território e manter cultura) por eles, antes, porém buscaram conhecer as “regras do jogo político social” da época.

Os mesmos autores ainda evidenciam que para entender esse processo de formação do profissional de Educação Física no Brasil no século XX, torna-se necessário buscar a fonte primária nos decretos de 1939, 1945 e as resoluções de 1969 e 1987. O período compreendido entre 1824 e 1931 foi marcado pela presença do exercício físico praticado pelos colonos alemães, que se instalaram no Rio Grande do Sul, trazendo uma cultura corporal através da preparação física, defesa pessoal, esportes militares e jogos,

médico e social. Essa foi a referência inicial para a tentativa de uma formação profissional sistematizada, a saber: mestres de armas, instrutores e treinadores.

2.3 Primeiras Escolas de Educação Física no Brasil e Aspectos Legislativos

Souza Neto *et al.* (2004), evidencia o local em que surgem as primeiras escolas no Brasil de preparação profissional, cronologicamente: em São Paulo, Escola de Educação Física da Força Policial – 1910 (reestruturada em 1932 e 1936); e no Rio de Janeiro, na Marinha (Escola de Preparação de Monitores – 1925); no Exército (Centro Militar de Educação Física, 1922, 1929; Escola de Educação Física do Exército – 1933).

Ainda acerca das primeiras escolas, em agosto de 1934, a Escola Superior de Educação Física do Estado de São Paulo, formando instrutores de Ginástica (com formação de 1 ano) e uma de professores de Educação Física (2 anos de formação), habilitados como diretores de educação física, nos colégios ou em clubes esportivos.

A Constituição de 1937 traz uma grande contribuição para a área da Educação Física, já que torna obrigatória a inserção dela nas escolas, com isso abre espaço para a discussão da necessidade da exigência mínima de um currículo para a graduação em Educação Física (SOUZA NETO *et. al.*, 2004).

Contudo, o marco da formação profissional em Educação Física no âmbito federal acontece a partir do Decreto de 1939, pois até então as formações tinham uma relação mais estrita e ficavam em poder das forças armadas no Brasil, força Policial, Exército, Marinha, com uma tendência militarista.

O Decreto de 1939 estabelece no seu capítulo I a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos cuja finalidade é, a saber: a) formar pessoal técnico em educação física e desportos; b) imprimir ao ensino da educação física e dos desportos, em todo país, unidade teórica e prática; c) difundir, de modo geral, conhecimentos relativos à educação física e dos desportos; e c) realizar pesquisas sobre a educação física e os desportos, indicando métodos mais adequados à sua prática no país (BRASIL, 1939).

Ainda no referido documento, no capítulo trata da criação os seguintes cursos: a) curso superior de educação física; b) curso normal de educação física; c) curso de técnica desportiva; d) curso de treinamento e massagem; e) curso de medicina da educação física e dos desportos, que respectivamente teriam a duração de 2 anos (curso superior em educação física) e o restantes dos cursos seriam de 1 ano.

Com a criação do curso superior em Educação Física através do Decreto de 1939, houve a preocupação com a publicação científica, fato esse que merece um destaque nesse parágrafo, evidenciando na íntegra o capítulo, artigo e parágrafo.

No Capítulo VI, cujo título está relacionado “Das Publicações”, essencialmente reza no Art. 41. Será publicada, pela Escola Nacional de Educação Física e Desportos, uma revista, que deverá sair pelo menos duas vezes por ano, destinada à divulgação dos resultados de suas realizações no terreno do ensino e da pesquisa; e no Art. 42. Diz que, Além da publicação periódica de que trata o artigo anterior, fará a Escola Nacional de Educação Física e Desportos publicações avulsas com o mesmo objetivo (BRASIL, 1939).

Esse período é, sem dúvida, para a maioria dos estudiosos dessa temática um marco inicial para a formação do profissional de Educação Física, já que a estrutura curricular para o egresso começa a ser estudada, difundida para a sociedade, e abre-se a necessidade de uma infraestrutura (física e de pessoal) para que os cursos pudessem garantir as competências e habilidades profissionais.

No ano de 1945 houve o Decreto Lei nº 8.270, de 03 de dezembro, que altera disposições do Decreto de 1939, quando no seu artigo primeiro estabelece a instituição de centros da educação física, que seria destinado à prática dos exercícios físicos e à disseminação das normas científica a que deverão obedecer. No seu parágrafo único reza que *“Os centros de que trata a última alínea do presente artigo serão distribuídos pelo Distrito Federal, de acordo com a possibilidade da sua instalação”* (BRASIL, 1945).

Ainda no referido documento, o artigo 2º preconiza que a Escola Nacional de Educação Física e Desportos passa a ministrar os seguintes cursos: a) superior em educação física; b) educação física infantil; c) técnica desportiva; d) massagem; e) medicina aplicada à educação física e aos desportos.

Nota-se, portanto uma alteração relevante, e porque não afirmar, de evolução na formação do profissional de educação física, onde há a inserção do professor de educação física infantil; e o desmembramento do curso de “treinamento e massagem” para a nomenclatura “técnica desportiva” e “massagem”, ambos com formação distintas.

Para se ingressar nos cursos, como pré-requisito era necessário apenas o diploma do ensino secundário (antigo ginásio), e não o certificado do secundário complementar (hoje ensino médio), o que leva a crer em uma formação profissional meramente técnica, característica essa que perdurou até 1957 (PIRES, 2006).

Outra alteração no aludido documento é o aumento da carga horária do curso superior em educação física, que passa de 2 anos para 3. As demais formações seguem no fluxo normal do decreto anterior, o de 1 ano. Vale ressaltar que os exames vestibulares nesse período eram realizados através de provas práticas, e se, caso houvesse número de candidatos excedessem as vagas ofertadas, os concorrentes seriam obrigados às provas intelectuais escritas e orais.

2.4 Leis e Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961

Um fato relevante para a formação dos Profissionais de Educação Física foi a inserção das Leis e Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1961), com a exigência de um currículo mínimo com áreas que pudessem garantir a formação profissional e também cultural do aluno, cujo perfil estava voltado para o Educador. Isso fez com que a Educação Física se interagisse com os outros saberes de cunho educacional (licenciaturas) (SOUZA NETO, 2004).

Ainda o mesmo autor afirma que neste contexto o Esporte toma uma proporção como um fenômeno de massas, crescendo assim em nível social, a instituição do governo militar no Brasil, e com a internacionalização do mercado de trabalho, no final da década de 60 é realizada a Reforma Universitária de 1968, preconizando uma universidade mais cientificista, e a implementação de cursos de pós-graduação, influenciando então a proposta de um novo currículo.

Nesse novo currículo, com o parecer do Conselho Federal de Educação CFE a resolução nº 69/69 define que a formação dos professores de Educação Física terá o título de “Licenciado em Educação Física e Técnico em Desportos”, com duração mínima de 1800 horas-aulas, com integralização de 3 anos e no máximo 5 anos. As matérias do currículo serão constituídas, a saber: Matérias Básicas (Biologia, Anatomia, Fisiologia, Cinesilogia, Biometria e Higiene) e Matérias Profissionais (Socorros Urgentes, Ginástica, Rítmica, Natação, Atletismo, Recreação e matérias pedagógicas de acordo com o parecer 672/69) (Brasil, 1969; Resolução 69/69).

2.5 Anos 70: Faces da Educação Física em um período da ditadura militar

Historicamente, o período da ditadura militar inicia-se da década de 60, mais precisamente no de 64 e se encerra em 1985 com o último presidente do regime militar, no entanto o objetivo desse subtópico é posicionar o leitor acerca das faces da Educação Física na década de 70, período esse que tinha como ideologia de segurança nacional que toda e qualquer subversão deveria ser combatida em todos os setores, em particular nas escolas, que são instituições que difundem ideias.

Furlan (s/d), afirma que a década de 70 reflete a situação macro do regime militar no Brasil, que é marcado pelas práticas sociais, econômicas e políticas que se diferenciaram dos demais períodos, e que marcam o Brasil historicamente. No campo educacional, o propósito era voltado para a formação de trabalhadores (mão-de-obra) para ocupar os inúmeros postos de trabalho, ou seja, a formação de um exército de reserva com um mínimo de formação profissional.

A referida autora ainda reitera que foi um período de mudanças em toda sociedade, inclusive a educação, que foi marcado por um contexto político social de violência institucionalizada, mediada pelos militares e pelos setores civis da sociedade que apoiava o sistema, ocasionando assim uma realidade autoritária.

De acordo com o Decreto nº 69.450, de 1º de novembro de 1971, no título I, acerca do Relacionamento com a Sistemática da Educação Nacional, elucidam a realidade da Educação Física, quando retratam que:

Art. 1º. A educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora-forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional. Art. 2º. A educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino (BRASIL, 1971).

Castellani Filho (1991), aborda em seu livro denominado “A Educação física no Brasil: a história que não se conta” que nessa década a Educação Física tinha o enfoque voltado para aptidão física (mecanização de movimentos motores) e esporte, controlada através de sessões pelos próprios militares. No esporte lhe atribui o papel como uma forma de controle social, já que a atração proporcionada esporte seria utilizada como meio para impor a obediência às regras pré-estabelecidas pelo regime arbitrário, que reprimia o protesto social, procurando dismantelar qualquer organização de classe que oferece oposição.

Acerca do esporte nesse período, Bracht (1999), relata que na pedagogia da Educação Física o documento denominado “Diagnóstico da Educação Física/Desportos” realizado pelo governo e publicado em 1971, elucida que o esporte, através da nova técnica corporal, agrega os valores desse fenômeno às questões sociais, dando novo sentido/significado, por exemplo, preparar as novas gerações de desportistas para representar o país no campo esportivo internacional.

Indo de encontro a essa esportivização escolar e social, a manipulação da população utilizando o esporte como pano de fundo, Guiraldelli Júnior (2001), ilustra bem esse fato quando evidencia que os meios de comunicação em convivência com o governo militar enalteciam o tri campeonato mundial da Brasil na Copa do Mundo do México, e em paralelo acontecendo a arbitrariedade, os assassinatos, as prisões, torturas de militantes políticos contrários ao regime. A glória da conquista sendo divulgada maciçamente com o propósito de promover uma ideologia de que os resultados obtidos pela seleção eram reflexo do desenvolvimento da nação.

Batista e Gonçalves Júnior (s/d), afirmam que nesse período era responsabilidade do professor de Educação Física formar as turmas de treinamento, selecionando os bons em cada modalidade esportiva, excluindo os menos hábeis, que eram direcionados para as práticas de ginástica, que pelo descontentamento acabavam não participando das aulas e buscavam diversos recursos para tal: problemas de saúde, trabalho e outros.

2.6 Anos 80: Criação do Curso de Bacharelado em Educação Física

A década de 80, mais precisamente no ano de 1987 houve a criação do curso de Bacharelado em Educação Física, através da resolução do Conselho Federal de Educação nº 03, atualizando o currículo do parecer de 69. No lugar das matérias básicas e profissionais, assume uma nova organização de eixos temáticos, que são: Formação Geral (técnica e humanística) e Aprofundamento em Conhecimentos (BRASIL, 1987).

Essa Resolução, no seu art. 1º reza que “ *a formação dos Profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física*”. E no art. 2º mostra a autonomia das Instituições de Ensino Superior (IES) na elaboração dos currículos, objetivando: *a) possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitam uma nos campos da Educação Escolar (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e Não-Escolar (academias, clubes, centros comunitários/condomínios etc), b) desenvolver atitudes éticas, reflexivas, críticas, inovadoras e democráticas; c) prover o aprofundamento das áreas de conhecimento, de interesse e de aptidão do aluno, estimulando-o ao aperfeiçoamento contínuo; d) propiciar a auto-realização do estudante, como pessoa e como profissional.*

Tal documento trouxe mudanças significativas quanto a carga horária, que passa a ser de 2.880 horas/aula; a duração passa ao mínimo de 4 anos (ou 8 semestres letivos) e máxima de 7 anos (14 semestres letivos); a obrigatoriedade do estágio curricular para os cursos de Licenciatura e Bacharelado, e ao final ser complementado com a apresentação de uma monografia, o que o documento chama de “*Trabalho de Conclusão*”.

2.7 Anos 90: Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 e Lei nº 9696/98

A década de 1990, essencialmente nos anos de 1996 e 1998 foram, sem sombra de dúvidas, os “anos/marcos” para a formação do Profissional de Educação Física, a

saber: Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/1996 e a Lei 9696/1998 onde houve a regulamentação do profissional de Educação Física.

A LDBEN 9394/1996 trouxe uma grande contribuição para a Educação de maneira geral no Brasil desde que foi sancionada até os dias atuais, sobretudo no ensino superior, já que ela, através dos seus artigos, parágrafos e incisos forneceu às IES diretrizes para a sólida construção de documentos institucionais, tais como, Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação (PPC's), e serviu de base para documentos norteadores para a formação do currículo profissional, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) dos Cursos de Graduação.

A Lei nº 9.696, de 1 de setembro de 1998, 177º da Independência, e 110º da República, através do Exmo. Sr. Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, decretou e sancionou a regulamentação da Profissão Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais em Educação Física (BRASIL, 1998).

O artigo 2º do referido documento reza que somente serão inscritos nos Conselhos Regionais de Educação Física os profissionais que, parágrafo I: “*os possuidores de diploma obtido em curso de Educação Física, oficialmente autorizado ou reconhecido*”;

Contudo, outra contribuição valiosa da Lei está no artigo 3º, que diz:

Compete ao Profissional de Educação Física coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do esporte (BRASIL, 1998).

A partir da regulamentação da profissão são elaborados através do Conselho Federal em Educação Física diversos documentos que norteiam a conduta e comportamento social dos profissionais de Educação Física, a saber, destacam-se: Carta Brasileira da Educação Física; Código de Ética dos Profissionais de Educação Física; Intervenção do Profissional de Educação Física, Carta Brasileira de Prevenção Integrada

na área da Saúde e Guia dos Princípios de Conduta Ética do estudante de Educação Física, e outros.

Os Conselhos Regionais de Educação Física a cada ano têm aproximado ainda mais das instituições de Ensino Superior e estabelecido uma forte parceria, através de Fóruns, Eventos que visam rediscutir e delinear a formação do Profissional de Educação Física e as necessidades do mercado de trabalho formal e informal.

Atualmente, diversas instituições no Brasil possuem autorização e reconhecimento para formação de egressos em Educação Física, vale lembrar que a globalização, assim como a tecnologia, através dos sistemas de informação e comunicação, têm sido grandes aliados das IES, já que promovem a velocidade, a efetividade da informação, a produção do conhecimento, dentro do processo ensino e aprendizagem, através de seus recursos didático-pedagógicos no universo virtual.

Reporta-se, portanto ao ano de 2005 ao Decreto nº 5.622, de 19 de Dezembro, que regulamenta o art. 80 da LDBEN, caracterizando assim a educação à distância como [...] *“modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”*.

2.8 Anos 2000: Resoluções do CNE – Diretrizes Curriculares Nacionais relacionadas ao Curso de Graduação em Educação Física

O propósito desse subtópico é apresentar de maneira clara e objetiva uma síntese das resoluções que legitimam os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, já que os egressos que estão foram pesquisados nessa tese sofreram interferência direta na sua formação profissional.

Justifica-se ainda que, por opção do pesquisador desse trabalho, procurou apresentar a Educação Física como profissão (formação do ensino superior), abrindo mão de alguns aspectos que foram discutidos antes da Regulamentação da profissão e que são

muito relevantes em toda construção histórica e de desenvolvimento da Educação Física como ciência do Movimento Humano, em particular no Brasil.

Portanto, para esse subtópico foram apresentadas nas linhas a seguir as resoluções, a saber: a) Resolução CNE/CP nº 1/2002; b) Resolução CNE/CP nº 2/2002; c) Resolução CNE/CES nº 7/2004; d) Resolução CNE/CP nº 2/2004; e) Resolução CNE/CP nº 1/2005; f) Resolução CNE/CES nº 7/2007; g) Resolução CNE/CES nº 4/2009; h) Resolução CNE/CES nº 2/2015 e i) Resolução CNE/CES nº 6/2018.

Uma síntese das legislações elencadas no parágrafo anterior, com o intuito de situar o leitor dessa tese sobre o valor desse subtópico na formação do Profissional de Educação Física.

No ano de 2002 é instituída a Resolução CNE/CP nº 1/2002, cujo propósito é estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, curso de licenciatura, de graduação plena em nível superior; no mesmo ano, publica-se a Resolução CNE/CP nº 2/2002, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de graduação plena em nível superior, de licenciatura, para formação de Professores da Educação Básica.

No mês de março de 2004, através da Resolução CNE/CES nº 7/2004, que se instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Em agosto sofreu alteração através da Resolução CNE/CP nº 2/2004, que altera o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP nº 1/2002, para que as instituições viessem a se adaptar às novas diretrizes estabelecidas pela mesma.

No Art. 15 preconiza que os cursos ora oferecidos e que atendiam a resolução de 2002 deveriam se adaptar a essa resolução até a data de 15/10/2005, onde os cursos de Licenciatura Plena/Bacharelado puderam ser ofertados juntos, em caráter regular, e que os diplomandos até a presente data receberiam o título de “licenciado e bacharel em Educação Física”, outrossim, a partir daí os cursos deveriam ter currículos separados e representariam graduações diferentes.

A Resolução CNE/CES nº 7/2004, definiu que o licenciado teria habilitação para atuar na docência, na educação básica e o bacharel em todos as áreas não formais que

oferecem a prática da atividade e exercício físico, fora do ambiente escolar. Caso o aluno optasse por atuar em ambas as áreas, deveria passar pela formação curricular dos dois cursos, e consequentemente ter dois diplomas em Educação Física.

A lei ainda estabeleceu que os currículos da licenciatura deveriam obedecer às exigências da Resolução CNE/CP nº 1/2002, onde os conteúdos programáticos específicos estariam em consonância com a Resolução de 2004. A carga horária para integralização do curso de licenciatura seria, no mínimo, 2800 (duas mil, oitocentas) horas, sendo dessas, a saber: 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular ao longo do curso; 400 (quatrocentas) de estágio supervisionado devendo ser oferecido no início da segunda metade do curso; 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas destinadas aos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais ao longo do curso.

A resolução de 2004 valorizou também a prática profissional do docente na educação regular, já que até 200 (duzentas) horas poderiam ser aproveitadas no estágio curricular supervisionado, mediante comprovação dessa atividade docente.

No ano seguinte, em 2005 o Conselho Pleno do CNE altera novamente o art. 15 da Resolução CNE/CP nº 1/2002, por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2005, do dia 17 de novembro, dando poderes às IES de decidir pela aplicação, ou não, das DCN's para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior de graduação plena, para os alunos atualmente matriculados, ainda sob o regime dos Currículos mínimos, de acordo com as suas normas internas.

Em suma, a resolução de 2005 acresce ao Art. 15 da Resolução de 2002, cuja redação foi dada pela Resolução de 2004, passando a vigorar:

Art. 15 (...)

§ 3º As instituições de ensino superior decidirão pela aplicação, ou não, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, aos cursos de Licenciatura, de graduação plena, aos alunos atualmente matriculados, ainda sob o regime dos Currículos Mínimos, de acordo com as suas normas internas (BRASIL, 2005).

Em 2007, através da Resolução CNE/CES nº 7/2007, de 4 de outubro, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, altera o art. 10 e estabelece as Atividades Complementares, que passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 10. (...)

§ 3º As atividades complementares possibilitam o aproveitamento, por avaliação, de atividades, habilidades, conhecimentos e competências do aluno, incluindo estudos e práticas independentes, realizadas sob formas distintas como monitorias, programas de iniciação científica, programas de extensão, estudos complementares, congressos, seminários e cursos.

I – As atividades complementares podem ser desenvolvidas no ambiente acadêmico ou fora deste, especialmente em meios científicos e profissionais e no mundo do trabalho.

II – As atividades complementares não se confundem com o estágio curricular obrigatório.

III – Os mecanismos e critérios para avaliação e aproveitamento das atividades complementares devem estar definidos em regulamento próprio da instituição.

A alteração desse texto e a sistematização das Atividades Complementares nos Cursos de Graduação em Educação Física trouxe uma oportunidade para que o currículo fosse flexibilizado e a construção de uma educação continuada e formação complementar no decorrer da trajetória acadêmica do aluno, haja vista que a participação dele em eventos de natureza acadêmico-científico-cultural teria seu aproveitamento na carga horária total do curso.

No ano de 2009, dia 06 de abril, se estabelece a Resolução CNE/CES nº 4/2009 institui a carga horária mínima e os procedimentos relativos à integralização e duração de alguns cursos de graduação bacharelados, na modalidade presencial, dentre eles o de Educação Física.

Tal Resolução estabelece que o Projeto Pedagógico do curso de Bacharelado em Educação Física, considerado da área de saúde, na modalidade presencial, uma carga horária mínima de 3200 (três mil e duzentas) horas, contabilizada em 60 (sessenta) minutos, cujo limite mínimo para integralização ocorreria em 4 (quatro) anos.

Em 2015, mais precisamente no dia 1º de julho, a resolução nº 2 do CNE/CES define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. A referida resolução preconiza que

as instituições de ensino superior deverão ter em seu projeto institucional a valorização dos professores do magistério da educação básica de acordo com a base comum nacional, isso evidenciando o licenciado em Educação Física.

Teixeira, Noronha e Faria (2018), afirmam que a DCN de 2015 justifica a necessidade de formar e desenvolver profissionais de educação com o propósito de garantir os direitos e objetivos da aprendizagem, da avaliação institucional e da gestão democrática de qualidade (art. 3º) e ainda assim define que os profissionais que atuam na educação básica desempenham atividades como docentes e pedagógicas (gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares) (art. 4º), estando aptos para atuar na gestão do projeto pedagógico, colaborando na elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação.

E por fim, em 2018, mais precisamente no dia 18 de dezembro de 2018, através da Resolução CNE/CES nº 7/2018, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Educação Física e dá outras providências.

Em suma, ao observar o disposto da Resolução, as IES através do Projeto Pedagógico do curso em Educação Física oportunizarão a dupla formação dos matriculados em Licenciatura e Bacharelado, com um referencial de 3200 (três mil e duzentas) horas para atendimento das atividades acadêmicas.

Esta DCN estabelece duas etapas para a formação deste profissional, a saber: a) Etapa Comum, onde o núcleo de estudos da formação geral indicador da área da Educação Física será desenvolvido em 1600 (mil e seiscentas) horas, comum à Licenciatura e Bacharelado; b) Etapa Específica, desenvolvida também em 1600 (mil e seiscentas horas) na qual os graduandos terão acesso a conhecimentos específicos das opções LEFi ou BEFi.

A DCN de 2018 discrimina, pormenorizadamente as características e conteúdo a serem trabalhados nas etapas comum e específica, da formação em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, das Diretrizes Gerais, e revoga as Resoluções, CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004, e CNE/CES nº 7, de 4 de outubro de 2007.

Vale ressaltar que a entrada no curso é única para as duas formações, Educação Física (núcleo comum), e somente no início do 4º (quarto) semestre, o aluno deverá ser

consultado oficialmente, por escrito, acerca da escolha da formação que pretenderá seguir para a etapa específica (LEFi ou BEFi), para a integralização da sua formação profissional (obtenção do respectivo diploma). Tal escolha será realizada mediante critérios pré-estabelecidos pela IES.

Essa Resolução por ser a mais atual será ainda foco de diversas discussões ao longo do prazo estabelecido para sua implantação, já que ela “quebra” alguns modelos preconizados ao longo da história legislativa da formação do profissional de Educação Física.

Após esse breve histórico das Resoluções que ampararam a formação dos profissionais de Educação Física, principalmente ao que se refere ao currículo, pesquisador optou por contextualizar algumas informações sobre as principais alterações em cada resolução de maneira sucinta, entretanto pelo valor histórico e de evolução para a formação dos profissionais de Educação Física, cada uma das resoluções estarão na íntegra nos ANEXOS.

Observou-se ainda nesse contexto histórico que a Educação Física evoluiu e muito, mas ainda tem um caminho longo a percorrer, principalmente ao que se refere as prerrogativas da formação do profissional, a organização do currículo, como também o processo de fiscalização da atuação desse no mercado trabalho.

Com o advento da globalização, a velocidade da tecnologia da informação, o avanço das pesquisas científicas, o marketing e a era digital, e a indústria de maneira geral, todos esses fatores estão intervindo na História da Educação Física e já existem muitas especulações apontando a Saúde como fator primordial das futuras profissões.

Bardagi, Lassance, Paradiso e Menezes (2006), afirmam que na formação profissional no Brasil e no desenvolvimento vocacional, é quase uma unanimidade a passagem pela educação superior na expectativa dos adolescentes e adultos jovens, como forma eficaz de inserção no mercado de trabalho.

2.9 Áreas de atuação e Mercado de Trabalho do Profissional de Educação Física

Este subtópico foi dividido em dois momentos de suma importância para uma compreensão mais abrangente acerca da carreira do profissional de Educação Física e o mercado de trabalho.

No primeiro momento utilizou-se documentos do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF, 2000), o “Código de Ética do Profissional de Educação Física” e “Documento de Intervenção do Profissional de Educação Física”, que em nível legislativo preconiza quais são as áreas de atuação desse profissional; e em um segundo momento abordou-se acerca do mercado de trabalho e suas particularidades.

A escolha desse capítulo se deu em função do objeto principal de estudo dessa tese, que são os egressos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física formados entre os anos de 2008 a 2018, tendo Nanuque/MG como polo de atração dos referidos egressos, e após a formação a migração ou permanência dos mesmos em seus locais de residência, tendo como objetivo a busca de oportunidades para a inserção no mercado de trabalho e uma carreira profissional exitosa.

2.10 Áreas de atuação do Profissional de Educação Física

O Código de Ética do Profissional de Educação Física, em seu capítulo II, que trata dos Princípios e Diretrizes, no seu Art. 4º, reza que o exercício profissional em Educação Física pautar-se-á pelos seguintes princípios:

I - o respeito à vida, à dignidade, à integridade e aos direitos do indivíduo;

II - a responsabilidade social;

III - a ausência de discriminação ou preconceito de qualquer natureza;

IV - o respeito à ética nas diversas atividades profissionais;

V - a valorização da identidade profissional no campo das atividades físicas, esportivas e similares;

VI - a sustentabilidade do meio ambiente;

VII - a prestação, sempre, do melhor serviço, a um número cada vez maior de pessoas, com competência, responsabilidade e honestidade;

VIII - a atuação, dentro das especificidades do seu campo e área do conhecimento, no sentido da educação e desenvolvimento das potencialidades humanas, daqueles aos quais presta serviços.

Quanto as Diretrizes apontadas pelo referido documento, no seu Art. 5º - para a atuação dos órgãos integrantes do Sistema CONFEEF/CREF's e para o desempenho da atividade Profissional em Educação Física:

I - comprometimento com a preservação da saúde do indivíduo e da coletividade, e com o desenvolvimento físico, intelectual, cultural e social do beneficiário de sua ação;

II - atualização técnica e científica, e aperfeiçoamento moral dos Profissionais registrados no Sistema CONFEEF/CREFs;

III - transparência em suas ações e decisões, garantida por meio do pleno acesso dos beneficiários e destinatários às informações relacionadas ao exercício de sua competência legal e regimental;

IV - autonomia no exercício da Profissão, respeitados os preceitos legais e éticos e os princípios da bioética;

V - priorização do compromisso ético para com a sociedade, cujo interesse será colocado acima de qualquer outro, sobretudo do de natureza corporativista;

VI - integração com o trabalho de profissionais de outras áreas, baseada no respeito, na liberdade e independência profissional de cada um e na defesa do interesse e do bem-estar dos seus beneficiários.

Partindo desses princípios e diretrizes acerca da atuação desse profissional, um referencial utilizado para nortear as áreas de atuação do Profissional e Professor de Educação Física é o “Intervenção do Profissional de Educação Física”, através da Resolução CONFEEF nº 46/2002, onde dois pontos a serem considerados são “a conjuntura do mercado de trabalho dos Profissionais de Educação Física decorrente da

pluralidade de competências próprias desses profissionais” e ainda a contribuição do referido documento “como um dos instrumentos orientadores para a elaboração das propostas curriculares dos Cursos de Formação na área da Educação Física.

O Art. 1º reza que o Profissional de Educação Física é especialista em atividades físicas, nas suas diversas manifestações, a saber:

ginásticas, exercícios físicos, desportos, jogos, lutas, capoeira, artes marciais, danças, atividades rítmicas, expressivas e acrobáticas, musculação, lazer, recreação, reabilitação, ergonomia, relaxamento corporal, ioga, exercícios compensatórios à atividade laboral e do cotidiano e outras práticas corporais - , tendo como propósito prestar serviços que favoreçam o desenvolvimento da educação e da saúde, contribuindo para a capacitação e/ou restabelecimento de níveis adequados de desempenho e condicionamento fisiocorporal dos seus beneficiários, visando à consecução do bem-estar e da qualidade de vida, da consciência, da expressão e estética do movimento, da prevenção de doenças, de acidentes, de problemas posturais, da compensação de distúrbios funcionais, contribuindo ainda, para consecução da autonomia, da auto-estima, da cooperação, da solidariedade, da integração, da cidadania, das relações sociais e a preservação do meio ambiente, observados os preceitos de responsabilidade, segurança, qualidade técnica e ética no atendimento individual e coletivo (CONFEEF, 2000).

Ao analisar as manifestações destacadas acima se percebe as áreas que o profissional de Educação Física deverá atuar, e conseqüentemente a abrangência dos nichos de mercado que ele poderá se dedicar no exercício da sua profissão, considerando que tal área é um campo profissional legalmente organizado, integrado a área da saúde e da educação.

Quando ao exercício profissional, o documento orienta que ele exerce suas atividades através de intervenções, que são legitimadas por diagnósticos, lançando mão de técnicas específicas, consultas, avaliações, prescrição e orientações de sessões de atividades físicas e intelectuais, com finalidades educacionais, recreacionais, de treinamento e de promoção da saúde.

Quanto os locais de intervenção, o exercício profissional está pautado em serviços à sociedade, no âmbito das atividades desportivas e físicas, de acordo com as suas manifestações e objetivos a serem atingidos (do profissional e do aluno/cliente/exercitante).

Diante da perspectiva apontada no parágrafo anterior, o Profissional de Educação Física pode atuar como:

autônomo e/ou em Instituições e Órgãos Públicos e Privados de prestação de serviços em Atividade Física, Desportiva e/ou Recreativa e em quaisquer locais onde possam ser ministradas atividades físicas, tais como: Instituições de Administração e Prática Desportiva, Instituições de Educação, Escolas, Empresas, Centros e Laboratórios de Pesquisa, Academias, Clubes, Associações Esportivas e/ou Recreativas, Hotéis, Centros de Recreação, Centros de Lazer, Condomínios, Centros de Estética, Clínicas, Instituições e Órgãos de Saúde, “SPAs”, Centros de Saúde, Hospitais, Creches, Asilos, Circos, Centros de Treinamento Desportivo, Centros de Treinamento de Lutas, Centros de Treinamento de Artes Marciais, Grêmios Desportivos, Logradouros Públicos, Praças, Parques, na natureza e outros onde estiverem sendo aplicadas atividades físicas e/ou desportivas (CONFEEF, 2000).

Portanto, ficou evidente as áreas de intervenção do Profissional de Educação Física e as respectivas competências, definindo assim os seus campos de atuação profissional, no entanto o referido documento alerta que a Educação Física brasileira vive momentos de transição e de mudanças de paradigmas, tornando-se necessário evidenciar, identificar e desenvolver suas dimensões sociais, culturais, econômicas e políticas.

2.11 Mercado de Trabalho do Profissional de Educação Física

Entender o mercado de trabalho é uma tarefa desafiadora, já que as transformações constantes no mundo do trabalho têm refletido em alterações na configuração do conjunto da vida individual, social e cultural das pessoas, há de se considerar que a competitividade e a produtividade estão evidentes como modelos do mundo da produção e do trabalho, onde a tecnologia e conhecimento científico são essenciais (ANTUNES, 2007).

O mesmo autor afirma que nesse cenário está inserido o Profissional de Educação Física, na área escolar, considerada a mais tradicional, possibilitando a intervenção na educação básica (infantil, fundamental e médio) e superior. Na área da saúde emergem maiores oportunidades em equipes multiprofissionais em hospitais, clínicas e centros de tratamento. No lazer, serviços prestados em prefeituras, clubes, hotéis, e outros ambientes específicos para o lazer. No esporte, no contexto profissional, amador e de iniciação desportivas. Nas empresas, tais como academias, escolinhas de iniciação desportivas, artes marciais/lutas, ginásticas e outros.

O Professor de Educação Física, licenciado, que atua como docente no contexto escolar enfrenta os desafios que são peculiares a gestão da carreira docente, já que o mercado se restringe essencialmente a Educação básica e superior, onde o mesmo pode conquistar a vaga como designado (contratado) e efetivo (concursado).

Outro desafio que está relacionado ao desenvolvimento profissional do docente e as mudanças na prática pedagógica, Candau (1997) *apud* Rossi e Hunger (2012), evidencia três eixos de investigação, a saber: a) definição da escola como local de formação; b) valorização dos saberes experienciais dos docentes; e c) atentar para as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do professor.

Corroborando com os desafios experimentados pelo professor de Educação Física na construção da sua carreira docente, Folle *et al.* (2009), afirmam que tais desafios, dilemas e conquistas estão ligados diretamente a percepção e o sentimento do professor no cotidiano escolar, em busca de sua realização pessoal e profissional.

Os mesmos autores ainda evidenciam que no início da carreira de professor, na transição de estudante para profissional, ele enfrenta o impacto inicial de otimização de conceitos acadêmicos para a aplicabilidade prática, de rotinas em grupo para sustentar e se posicionar em nível individual, suscitando assim determinados questionamentos.

O grande expoente da História da Educação no Brasil, Demerval Saviani, em 2011 destacou de maneira visionária a situação da formação do professor no Brasil e merece um lugar de destaque no parágrafo a seguir, por estarmos tratando de mercado de trabalho e suas tendências:

Ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente no Brasil revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2011).

O Profissional de Educação Física, bacharel, o mercado aponta para um interesse crescente por novas modalidades esportivas e pelo cuidado com o próprio corpo, isso se justifica ao analisarmos o aumento significativo de academias de ginástica e de pessoas

que optam por treinamento personalizado, tendo seu próprio professor particular, o *personal trainer* – oportunizando novas vagas no mercado de trabalho para esse perfil profissional, já que ele poderá definir o exercício físico mais adequado ao exercitante, observando algumas variáveis, a saber: posturas corporais, intensidade e frequência de cada exercício e, baseado em conceitos científicos, melhora o condicionamento físico e o desempenho muscular e cardiorrespiratório de alunos e atletas (BAGNARA, MROGINSKI, BALSANELLO, 2010).

Dados da Associação Internacional do Mundo *Fitness* (2019), apontam o Brasil em 2017 como o segundo maior número de estabelecimento em academias no mercado *fitness*, o que corresponde a 32.000 unidades, ficando atrás somente dos Estados Unidos. O Brasil também em nível de consumidor (alunos) está em quarto do mundo, 8 milhões de alunos frequentam as academias no Brasil, corresponde o décimo segundo no faturamento em nível mundial, 2,4 bilhões de dólares.

Segundo a Associação Brasileira de Academias (2019), nos dois últimos anos, 2017 e 2018, o cenário do mercado *fitness* no mundo se comportou da seguinte forma, a saber: receita 2017 US\$ 83,1 bilhões e 2018 US\$ 87,2 bilhões; número de clientes 162 milhões em 2017 e 174 milhões em 2018. Quanto ao número de academias, 201 mil em 2017 e 2018. Em nível mundial espera-se que para o ano de 2030 está projetado o crescimento de 230 milhões de praticantes de atividades físicas, em academias.

Verenguer (2003) *apud* Verenguer (2005), ao estudar a constituição da carreira dos profissionais de Educação Física, essencialmente sobre a experiência como autônomo e flexibilização da vida profissional, ressaltou que não há consenso sobre o sentido e significado, já que a experiência enquanto autônomos ou terceirizados é nova e insegura, no entanto, outros acreditam que tal realidade dá liberdade de ação e exige uma atitude empreendedora dos profissionais de Educação Física.

Vislumbrando o crescimento de um mercado voltado às práticas corporais e a demanda de formar profissionais para atuar nessas áreas, as instituições privadas mostram um maior interesse em fomentar cursos que atendam essa necessidade, e consequentemente apontando um cenário de crescimento considerável do ensino superior no campo da Educação Física (SILVA, 2009, *apud* ROCHA, COELHO, TOLEDO, 2019).

Portanto, o mercado de trabalho para o professor e ou o Profissional de Educação Física atualmente oferece inúmeras possibilidades para diferentes nichos de mercado de trabalho, já que o movimento corporal está presente nas academias, escolas, centros especializados, instituições que atendem pessoas com deficiência, centros de *performance esportiva e alto rendimento*, clubes, na área da gestão, assessoria, consultoria.

Novas tendências têm surgido em nível mundial acerca de diferentes práticas desportivas, entretanto a conduta profissional sofre e ainda sofrerá grande influência da tecnologia, indústria bioquímica, e o marketing, introduzindo novos hábitos no estilo de vida das pessoas.

3 MIGRAÇÃO INTERNA

O propósito desse capítulo é abordar sobre a migração interna, enfatizando os seguintes conteúdos, a saber: aspectos históricos, conceituais, considerando as ideias de alguns autores da Geografia que tratam do fenômeno migração sob o enfoque da mobilidade urbana e os fluxos migratórios.

Para efeitos conceituais, neste capítulo, distingue-se migração interna como sendo a mudança de lugar de residência e o deslocamento pendular como movimentos diários dos quais o indivíduo migra para desempenhar suas atividades e retorna para sua residência fixa (deslocamento pendular) (CUNHA, 2011).

3.1 Considerações iniciais sobre a Migração

Historicamente, a Geografia (Geo = Gaia deusa Terra + Grafia = Graphen Descrição) como **Ciência que descreve a Terra** tem em tese suas origens mais remotas na Geografia clássica Grega, sendo assim manifestada em dois eixos temáticos: Geografia Especial (Corográfica e Topográfica), cujas características são marcantes através das descrições de viagens, paisagens, lugares e regiões, iniciando com Homero (VIII a.C), Hecateus (VI – V a.C), tendo sua ênfase em **Heródoto** (V a.C) e Pytheas (IV a.C). O outro eixo centrado na Geografia Geral (sistemática, descrita através de mensurações, cartografia, tecnologias e modelos espaciais, em Mileto, através dos ilustres geógrafos Tales (VII – VI a.C) e Anaximandro (VI – V a.C), ênfase em Alexandria com **Eratóstenes** (III – I a.C) e Hiparco (II a.C). Vale evidenciar que a unidade dos dois eixos foi feita pelos geógrafos **Estrabon** (I a.C – I d.C) e **Ptolomeu** (I – II d.C) (AMORIM FILHO, 2015, grifo nosso).

Brzozowski (2012), relata que a migração é um fenômeno presente na História da humanidade desde o seu começo, fato esse encontrado através de fontes históricas na antiguidade e relatos na Bíblia. Aproximadamente no ano 1200 a.C ocorreu a saída dos judeus do antigo Egito, assim como a migração dos gregos na região mediterrânea, desde 800 a.C.

Por se tratar de uma tese pautada na Migração Interna, evidenciando fatores muito específicos, que é a Educação (formação profissional no ensino superior) e posteriormente o Trabalho (busca por uma colocação profissional), esse capítulo se absteve de focar aspectos conceituais da Migração Internacional, dando ênfase a Migração Interna.

3.2 Aspectos Conceituais da Migração Interna

Os parágrafos a seguir já trarão uma ênfase mais específica nas migrações internas sob o ponto de vista dos fluxos migratórios no âmbito da Geografia Urbana, essencialmente da mobilidade urbana.

Para tal, torna-se necessário, primeiramente, delimitar os termos que ora serão utilizados nos parágrafos a seguir e ou que já foram utilizados nos parágrafos anteriores. Os autores da presente tese definem “**mobilidade espacial**” como:

A habilidade de mover-se no espaço fenômeno que pode envolver não apenas a migração, considerada como mudança de lugar de residência, mas também os movimentos diários dos quais os mais conhecidos são os pendulares (CUNHA, 2011)

Marandola Júnior (2011), afirma que a Geografia tem contribuído de maneira incessante para os estudos da Migração, trazendo sempre através de debates e discussões um enfoque das dimensões espaciais da migração, que envolvem tanto os processos territoriais de expulsão de populações (origem dos fluxos), quanto a absorção de fluxos e os fenômenos ocasionados por ele.

O referido autor ainda reitera que refletir sobre a migração sob esse prisma tem levado a ciência a entender esse fenômeno, que é o sujeito em trânsito, relação entre os dois territórios (de onde ele sai e para onde vai), originando uma análise sobre multiterritorialidade, extraterritorialidade e interterritorialidade.

Marandola Júnior (2015), evidencia que atualmente a mobilidade urbana é “uma das grandes preocupações sociais e políticas” e que compreendê-la não pode se limitar aos aspectos físico, material, ao perceptível aos olhos. É necessário ampliar a mobilidade à força, como necessidade social das estratégias de reprodução e produção, já que vai além das experiências da casa e do trabalho.

Os fluxos migratórios sempre tiveram uma atenção especial no âmbito da produção científica, a partir da segunda metade do Século XVIII com a Revolução Industrial trouxe ao mundo uma nova reorganização socioeconômica, e com ela os fatos/fenômenos relacionados à mobilidade dos homens e também das mercadorias.

Peixoto (2004), afirma que estudar a Teoria da Migração é uma árdua e complexa, e “*em vários aspectos, atribulada*” já que a maioria dos autores clássicos das ciências sociais o ignorou, e em outros casos surgiram de forma marginalizada, já que os fluxos migratórios no final do século XIX e início do século XX eram oriundos, no contexto europeu, dos movimentos internos, através do êxodo rural, povoando assim os novos continentes.

Ainda o mesmo autor relata que na evolução dos estudos sobre migrações Ravenstein, geógrafo e cartógrafo inglês, é o único autor considerado clássico (no final do séc. XIX e início do séc. XX) sendo uma das principais referências bibliográficas das diferentes ciências sociais, citadas sobre teoria migratória. Ele publicou no final do séc. XIX dois textos sobre as “leis das migrações”, enfatizando os fluxos internos e internacionais.

Martine (1994), destaca que a década de 80 foi uma das mais marcantes do século XX, com grandes transformações no âmbito político e econômico, essencialmente as mudanças demográficas no Brasil, que consequentemente afetou a distribuição espacial da população, já que a queda da fecundidade via alterações da estrutura etária da população acarretava uma transformação no país.

Bagioni (s/d), afirma que a partir da década de 80 um novo padrão migratório, que ele chamou de migração de curta distância, para cidade de médio porte e migração de retorno para as áreas de expulsão de população, que se configurou a partir de novas

estratégias de deslocamento das pessoas onde a migração interna não tinha associação com o aumento de chances de mobilidade social.

Ele ainda considera três hipóteses importantes que orientam o estudo da migração entre regiões, sendo essa associada à mobilidade social, ao longo das décadas de 70 a 2000, a saber:

a) A migração influenciou significativamente na composição da estrutura de classes sociais em todas as regiões do país por consequência dos desequilíbrios do desenvolvimento econômico regional;

b) Associação entre migração e mobilidade social ascendente no período da industrialização nacional (entre 1950 a 1970);

c) A migração esteve menos associada às chances de ascensão social (1980-2000) após a crise econômica da década de 80;

Dentro do espaço geográfico, as representações dinâmicas dos pólos de saída e também dos pólos de atração oportunizaram aos grandes Geógrafos a possibilidade de uma descrição mais aprofundada, detalhada e sistemática dos movimentos do homem no espaço geográfico, uma delas é o Deslocamento Pendular, objeto principal de estudo desse trabalho.

Rodrigues, Oliveira, Lacerda e Fernandes (2011), evidenciam que o deslocamento do homem com a intenção de trabalhar, estudar, sem que o mesmo transfira ou até mesmo fixe residência no local é denominado movimento pendular e que esse fluxo diz respeito ao ato ou efeito de ida e volta desse Ser no tempo e no espaço.

Essa mobilidade pode ser definida em nível nacional e transnacional, como por exemplo a mobilidade científica e a imigração qualificada, que é de grande relevância em nível mundial no desenvolvimento econômico, tecnológico e social global, e vem nas últimas décadas, assumindo lugar de destaque, já que o conhecimento constitui um fator fundamental para o crescimento econômico de um país e ou bloco (PADILHA e FRANÇA, 2015).

As mesmas autoras reiteram que esse fenômeno não é algo novo, ele tem uma concepção histórica antiga, já que existem relatos do antigo império chinês, nos países árabes, na Europa medieval, ocidental, e América Latina de deslocamento geográfico de professores (as), estudiosos (as) para formação universitária e outros intercâmbios, oportunizando uma expansão do conhecimento e a formação do pensamento político, social e científico latino-americano.

Atualmente, a mobilidade científica tem trazido relevante contribuição científica para os diversos países em nível mundial, e em consequência uma evolução nos equipamentos urbanos, na dinâmica social, a saber: redução dos custos de transporte, aprimoramento de tecnologias de comunicação, a formação de blocos econômicos e a própria concorrência entre estes, já que a essência da pesquisa científica está diretamente ligada à curiosidade intelectual (Problema Científico).

Contudo, as autoras levantam a questão da complexidade da mobilidade científica no contexto atual, pois este fenômeno social precisa ser estudado apontando reflexões para que esse deslocamento geográfico não seja simplesmente uma *“mera etapa inevitável da carreira acadêmica”* e sugerem uma discussão mais abrangente dos pontos críticos da mobilidade acadêmica e científica, para que essa não seja essencialmente uma dinâmica de *“segregação e exclusão social”*.

No âmbito da Geografia Urbana, Martinelli (2005), reporta ao constructo de Minard, em 1840, onde o autor aborda que essa dinâmica espacial e também temporal, através dos métodos de fluxos pode ser representada por uma cartografia econômica, onde os mapas de fluxos podem mostrar uma rede completa de vias de circulação.

No Brasil, a migração interna, aqui denominada deslocamentos populacionais vem apresentando transformações significativas no seu comportamento nas últimas décadas no Século XX, esse aumento tem gerado nos estudiosos da migração interna no Brasil reflexões para explicações teóricas e técnico-científicas desse fenômeno, o Por quê dos fluxos para as cidades médias em função de grandes centros urbanos? Deslocamentos de curta duração e em distâncias menores? E os movimentos pendulares, que assumiram lugar de destaque na mobilidade urbana (IBGE, 2018).

Vale ressaltar que embora a taxa de migração interna no Brasil tenha diminuído a partir da década de 80, a mobilidade social está sendo guiada predominantemente pelo efeito da Educação, daí a necessidade de tratar o fenômeno migratório além dos processos de urbanização e industrialização (BIAGIONI,s/d).

Uma contribuição importante para se compreender de maneira mais abrangente a migração interna no Brasil, são os Censos Demográficos, que Cunha (2011), enfatiza sobre a possibilidade dos inúmeros cruzamentos de informações sobre a migração em si, e dessas com as características demográficas e socioeconômicas da população, permite identificar três modalidades de migração, a saber: a interestadual, a intermunicipal, e a migração entre situação de domicílio (rural-urbano, urbano-rural, etc.). O autor faz a relação entre a migração interna e a urbanização no Brasil, correlacionando com os dados censitários.

O mesmo autor ainda traz uma contribuição importante sob o ponto de vista conceitual, que é a “migração de retorno” (foco importante dessa tese), apontando para uma a necessidade de uma discussão conceitual sobre esse fenômeno, já que a literatura, na maioria das vezes, justifica que esse tipo de migração ocorre pelo desejo do indivíduo e ou das famílias de recuperarem suas raízes, a cultura, e ou o modo de vida da área de origem, colocando isso como uma interrogação?

Moura, Delgado e Costa (2013), ressaltam dentro dos aspectos relacionados aos movimentos pendulares que, os dados do Censo de 2010 revelam que há uma relação entre os pólos de saída com a finalidade de trabalho, estudo e outros, com os pólos de atração, enfatizando assim o valor dessas representações dinâmicas como concentração de oportunidades.

Contudo, compreender essa relação poderá trazer assim uma grande contribuição para a estância do Poder Público, que possam utilizar esses dados para otimizarem políticas públicas pautadas em possibilidades de tornar cada vez mais agradável essa relação.

Ainda os mesmos autores fomentam que:

[...] a regularidade e o volume dos fluxos para trabalho e/ou estudo tornam o conhecimento deste tipo de movimento fundamental para salientar os distintos

papéis desempenhados pelos municípios, seja pela concentração de atividades geradoras de opções de trabalho, seja pela oferta mais qualificada de serviços de educação [...] (2013, p.665).

No Brasil o tema migrações internas têm adquirido uma importância crescente nos estudos de população no século XXI, se por um lado as migrações de longa distância redesenham seus trajetos e seus significados, por outro lado as dinâmicas regionais tornou-se parte específica das migrações urbanas-urbanas (BAENINGER, 2002).

A autora chama atenção para uma “rotatividade migratória”, o que ela determina que seja um novo olhar para as migrações internas no Brasil, já que nos últimos cinquenta anos as migrações internas reorganizaram a distribuição espacial da população em todo território nacional, tendo como eixo principal dessa dinâmica as indústrias e as fronteiras agrícolas.

Na década de 70 e 80 promoveram maiores fluxos para o Sudeste; do processo de urbanização, onde cerca de 15,6 milhões de pessoas se transferiam do campo para a cidade (MARTINE, 2013).

Outra evidência apontada pelo autor acerca da migração interna no Brasil, que embora tenha diminuído na década de 80, retomada na década de 90, e que agora se redesenha na década de 2000 é a transferência de população do Nordeste para o Sudeste, um fenômeno denominado complementaridade migratória.

Cunha (2011), ressalta que nas últimas décadas, a migração interna no Brasil deixou de concentrar seu principal foco no movimento rural-urbano (anos 50 e 60), e sim em uma contextualização que consiga trazer relevantes explicações acerca das características das distintas formas de migração: inter-regional, intra-regional, mobilidade pendular (*commuting*) e a sazonal, aflorando assim a busca por pesquisas que venham contribuir para esse fenômeno demográfico, no que tange os aspectos econômicos, sociais e políticos.

O autor chama a atenção para um aprofundamento em questões que possam oportunizar e entender as etapas da migração, suas características, significados e condicionantes, relacionando ainda com a rede urbana brasileira e suas áreas rurais, buscando seu real significado.

Corroborando com essa temática, Dota e Queiroz (2018), abordam sobre a migração interna no Brasil tendo como “pano de fundo” a crise a partir de 2014, reforçando que o contexto econômico e demográfico impactam diretamente a dinâmica migratória no Brasil, enfatizando a queda do volume dos fluxos de longa, média e a intensificação dos fluxos de curta distância, do retorno, e novas áreas de atração populacional.

Por se tratar de um estudo mais recente, Dota e Queiroz (2018), evidenciam que as desigualdades regionais condicionam os fenômenos sociais e migratórios, entretanto revelam a complexidade de se estudar as migrações internas em tempos de crise, já que os fluxos para novos destinos (atração populacional), com distâncias cada vez menores, e até mesmo pendulares, tem sido marcado no Brasil e apontando novas tendências nesse fato e ou fenômeno migratório e demográfico.

Portanto, esse capítulo mostrou de maneira objetiva as diferentes nuances que envolvem a migração interna no Brasil. Para deixar evidenciado como guia das definições teóricas e metodológicas para essa Tese de Doutorado, reporta-se aos seguintes autores, a saber: Baeninger (2002), Martine (2005) e Bagioni (s/d).

4 CARACTERIZAÇÃO HISTÓRICA E GEOGRÁFICA DE NANUQUE/MG

O objetivo desse capítulo é contextualizar de maneira clara e objetiva os aspectos histórico e geográfico, regional do município de Nanuque, estado de Minas Gerais.

Vale ressaltar que há certa complexidade em ter disponível uma produção histórica e os fundamentos historiográficos de Nanuque, portanto as informações foram extraídas de produções em nível científico (livros, artigos científicos, dissertações e teses), *site* da Prefeitura Municipal de Nanuque, IBGE Cidades, e também jornais que documentam os grandes fatos históricos, desde a exploração da região, passando pela emancipação até o momento atual.

Acerca dos aspectos histórico-regional do município de Nanuque, utilizou-se as seguintes referências: Cerqueira Neto (2005); Fonseca (1985); Rafael (2012) e Achtschin (2018); e para os aspectos geográficos utilizou-se: Cerqueira Neto (2005)

4.1 Aspectos Históricos e Regionais do município de Nanuque MG

Relatar a História do município de Nanuque, primeiramente torna-se necessário destacar que o interesse de Portugal, a partir do descobrimento do Brasil, era desbravar, explorar, colonizar, e extrair riquezas, como retrata Barroso e Achtschin (2017, apud Achtschin, 2018) o Mucuri para Teófilo Ottoni, era a alternativa necessário para se comunicar com o Vale do Jequitinhonha, aproveitando a fertilidade do solo, sendo esse o principal elemento motivador para povoar e desbravar as matas, podendo assim reabilitar a produção do comércio de algodão, encurtando a comunicação até o Atlântico.

Cerqueira Neto (2005), afirma que a colonização da região de Nanuque se deu aproximadamente cinquenta e quatro anos após a chegada dos portugueses na região onde se localiza hoje a cidade de Nanuque, pois os obstáculos encontrados, além dos índios nativos, também a paisagem natural, com isso houve o retardamento do processo de povoamento a esse espaço geográfico, porém iniciou-se esse processo com o povoado antigo de Santa Clara, abrindo assim caminho para as colonizações e explorações nessa região do Vale do Mucuri.

Desde o descobrimento do Brasil, com a chegada dos portugueses, em nível histórico a região onde se localiza Nanuque atraía e muito os colonizadores, entretanto encontraram um ambiente hostil, com a presença dos índios Botocudos, essencialmente as tribos dos Nak-Nucks, Giporoc, Machacalis, Pataxós, Potés e outros, com isso os portugueses em princípio foram impedidos de explorar adequadamente o local (FONSECA, 1985).

A região era habitada por ferozes índios Botocudos, levando o Sr. Teófilo Benedito Otoni a ter a ideia de submeter seu plano da Cia. de Comércio e Navegação do Rio Mucuri à consideração do Governo Imperial, que no dia 31 de março de 1874 assina o parecer favorável a ele. No dia 4 de setembro de 1874 a bordo do Princesa Imperial, o Sr. Otoni ele navega pelo rio e chega à Vila de São José do Porto Alegre (atualmente o município de Mucuri, no estado da Bahia), prosseguindo depois até às proximidades de Santa Clara.

O mesmo autor relata que, como era inviável sua Cia. de Comércio e Navegação continuar a percorrer no rio Mucuri a partir de Santa Clara, pois as mercadorias chegavam de Filadélfia (atualmente o município de Mucuri/Bahia) e apodreciam no Porto de Santa Clara a espera de embarque para São José do Porto Alegre, e então, através do Decreto nº 802 de 12/07/1851, ele passaria a construir as estradas.

Outro empreendimento importante nessa época foi implementado pelo engenheiro Miguel de Teive e Argolo, que seria de fundamental importância para impulsionar a região do Mucuri. Em 25/10/1878, a Lei mineira de nº 2.775 e a baiana de nº 1.946, de 28/08/1879, davam origem a Estrada de Ferro Bahia-Minas, que só se iniciou a 25 de janeiro de 1881, tendo a 9 de novembro do mesmo ano quase 143 km em tráfego.

Com a criação da ferrovia, a estrada de rodagem caiu em desuso, fazendo com que a freguesia de Santa Clara, que ficou isolada às margens do Mucuri, se erradicasse e, com isso, a sede do distrito foi transferida para Aimorés (atual Aimorésinho, distrito de Serra dos Aimorés, Minas Gerais).

Devido a um córrego denominado Sete de Setembro, que desembocava no rio Mucuri na fazenda Cachoeira, a região ficou conhecida como Sete de Setembro. Fazenda essa que pertencia ao senhor Antônio Barroso, no km 170 da Estrada de Ferro Bahia-Minas (EFBM), onde as locomotivas em trânsito, paravam para abastecerem de água e lenha (serviço era feito por intermédio de baldes, pois não havia bombas nem caixa d'água), exatamente no pontilhão. Depois, por construírem uma Caixa D'água, entre a estação da EFBM, a localidade adotou esta denominação, assim permanecendo durante algum tempo.

Outro aspecto importante na história da região relatada por Fonseca (1985), foi em 1911, onde o armador e madeireiro, como afirma Rafael (2012). João Américo Machado, depois arrendatário da EFBM, visitou a Caixa D'água e em acordo com a família Schieber, adquiriu terrenos por quinhentos mil réis para instalar uma grande serraria. João Américo, ao retornar, trouxe de uma só vez um vasto material e ferramentas, famílias de nacionalidades diversas, operários de várias especialidades e um carro da Estrada de Ferro que foi transformado em estação e nele instalado um aparelho Morse.

No dia 7 de setembro de 1912, inaugurou-se a Serraria Industrial do Mucuri, consagrando esta data como a fundação do povoado Caixa D'água. O nome seria extensivo à localidade por alguns anos. O carro-estação telégrafo assim funcionou até 30 de julho de 1918, quando se inaugurava a Estação Presidente Bueno, homenageando a Bueno Brandão ao assumir o governo do Estado.

Rafael (2012, p. 81), em seu livro denominado “Santa Clara: Ecos da ocupação do Vale do Mucuri”, essencialmente em seu capítulo denominado “Ecos de Nanuque”, com um tom de romantismo e poesia, descreve: “Nanuque surgiu do nada, ou melhor, da água”, ou seja, a partir de um ponto para abastecer de água as locomotivas.

Fonseca (1985), destaca que a década de 20 foi marcada por fatos históricos memoráveis para a evolução de Nanuque, pois em 1920 introduziu-se uma grande serraria

automática, sob a administração de Trajano de Medeiros, época que se construiu um ramal rodoviário que saía de Chapadinha, atravessava por uma ponte, que prosseguia margeando o rio, no entanto, em 1926 levaria a ponte da Estrada de Ferro de Trajano, com isso a travessia passou a ser feita por um cabo de aço ligado a duas torres às margens do rio.

Em 3 de setembro de 1923, pela divisão administrativa efetivada, o Distrito de Aimorés passou a se chamar Indiana. Pela Lei nº 148, de 17/12/1938, o Distrito de Urucu se torna município, passando então a ser chamado de Carlos Chagas, englobando o Distrito de Indiana, cuja sede se transferiu de Aimorés para Presidente Bueno, que passa a adotar o nome de Vila Indiana, devido a seu grande desenvolvimento.

Indiana teve seu nome alterado para Distrito de Nanuque, através do Decreto-Lei Estadual nº 1.058 de 31/12/1943, cujo nome significa bugre de cabelos lisos e negros. O Sr. Arlindo de Almeida Castro, juiz de paz, no exercício do cargo de Juiz de Direito da Comarca de Carlos Chagas, em 27/12/1948, pelo artigo 3º da Lei nº 336, eleva o distrito de Nanuque a categoria de município, que foi instalado no dia 1º de janeiro de 1949. O Dr. Oduvaldo dos Santos Pinto, intendente, deu posse ao primeiro prefeito a 2 de abril do mesmo ano, o Sr. Franz Schapper.

Achtschin (2018), afirma que em meados do século XX, a extração de madeira na região aqueceu a economia, e Nanuque se tornou o grande polo madeireiro do Mucuri. A produção da pecuária foi intensificada, Cooperativas de leite foram criadas, especialmente em Carlos Chagas e Nanuque, sendo em 1955 a produção de um milhão de litros de leite (FONSECA, 1985).

Em 1953 com um investimento estadual de aproximadamente um milhão de cruzeiros, a estrada Santa Clara foi revitalizada, fazendo a ligação entre Nanuque, Carlos Chagas e Teófilo Otoni (ACHTSCHIN, 2015, apud ACHTSCHIN, 2018).

Fonseca (1985, apud Achtschin, 2018), destaca que em 1955, Nanuque tinha 76 automóveis, 06 caminhonetas, 28 caminhões, 08 ônibus e 16 jipes, evidenciando assim um crescimento e evolução do comércio local.

O sede e Serra dos Aimorés eram os dois distritos pertencentes ao município de Nanuque, que em 30/12/1962, alcançou autonomia municipal pela Lei nº 2.764, sendo instalado a 1º de maio de 1963. Houve retificação de Divisas do Município de Nanuque, comprovando-se que o Distrito de Vila Pereira, pela Lei nº 663, de 25 de novembro de 1953, pertencia ao município de Nanuque e não ao município de Carlos Chagas.

Nanuque, atualmente, conta com o Distrito-sede, o de Vila Pereira e com o povoado de Gabriel Rezende Passos, que fora criado pela Lei Municipal nº 273, de 18/12/1963, e assim denominado pela Lei Municipal nº 315 de 2 de julho de 1965.

Quanto aos aspectos econômicos, Nanuque conta com o comércio, prestações de serviços, indústrias (frigorífico e usina de álcool anidro e fábrica de açúcar), na agropecuária o município se destaca pela criação de gado bovino de corte e leite.

Sabe-se que a História é dinâmica e é contada no dia a dia através de fatos que impactam a vida das pessoas, entretanto o objetivo desse capítulo foi relatar o contexto histórico de Nanuque, a partir da colonização até a sua emancipação, sem o compromisso de retratar os fatos políticos, econômicos, demográficos e outros, desse período para frente.

4.2 Aspectos Geográficos e Regionais do município de Nanuque MG

Dentro dos aspectos geográficos optou-se por contextualizar a localização geográfica de Nanuque e sua posição da tríplice divisa, cenário demográfico, econômico e sociocultural.

Para tanto, foi feito uso da pesquisa bibliográfica, com levantamento de dados censitários e documentais, visando o reconhecimento da realidade, no que concerne aos aspectos físicos e humanos, grupos e instituições locais, diretamente relacionados com a dinâmica do território e suas territorialidades.

Além disso, procurou-se dimensionar as características urbanas e das áreas de interesse social, a situação institucional, situação econômico-financeira do município.

Nanuque como a segunda maior cidade da Microrregião Vale do Mucuri com aproximadamente 40.476 habitantes (IBGE, 2010), nordeste de Minas Gerais, e importante entroncamento rodoviário, o município tem forte vocação agropecuária, paralelamente, a industrialização, o comércio e o setor de prestação de serviços apresentam índices de crescimento superiores à média de cidades da região. Economicamente conta com o comércio, prestações de serviços, indústrias como as destilarias de álcool e produção de açúcar, a presença da indústria de grande porte como a Suzano Papel e Celulose e empresas de laticínios e Alambiques, várias indústrias de cosméticos e produtos.

Nanuque se projeta além de sua microrregião, pois o município faz parte da tríplice divisa, com o Norte do estado do Espírito Santo (aproximadamente 12 km) e com o Sul do estado da Bahia (aproximadamente a 25 km), onde se tem um intercâmbio cultural, social, político pela proximidade com os outros dois estados (PREFEITURA MUNICIPAL DE NANUQUE, 2015).

A área do município, segundo o IBGE, é de 1.517,941 km², sendo constituído pela Sede, o distrito de Vila Pereira e o povoado de Gabriel Rezende Passos.

Nanuque está 605 km à nordeste da capital estadual Belo Horizonte, 280Km de Vitória/ES, 640 Km do Rio de Janeiro/RJ e 900 Km de São Paulo/SP, e ainda está inserido em uma região de divisas com outros estados, o que faz da cidade um polo importante e de caráter estratégico, por ser rota para o litoral norte do estado do Espírito Santo pela rodovia estadual LMG-719 e para o litoral sul do estado da Bahia pela rodovia federal BR-418, sendo 9^a do Estado de Minas Gerais com o maior fluxo rodoviário e a 47^a em relação ao país.

Possui como municípios limítrofes os Municípios de Medeiros Neto e Lajedão, no Estado da Bahia; ao sul, os Municípios de Montanha, Mucurici e Ecoporanga, no Estado do Espírito Santo; a leste, os Municípios de Serra dos Aimorés, em Minas Gerais, e Mucuri, no Estado da Bahia; e a oeste, o Município de Carlos Chagas, em Minas Gerais.

De acordo com dados do IBGE (2018), Minas Gerais é o segundo estado mais populoso do país, com mais de 21,04 milhões habitantes, que se distribuem por 853

municípios, e aglomera 24,0 % da população total da região Sudeste e 10,1% da população do Brasil.

Por sua vez, o Município de Nanuque contava, em 2010, com 40.834 habitantes, participando com 20,6% da população dos 13 municípios que integram a Microrregião do Vale do Mucuri sob estudo (Quadro 1). As informações do Quadro 1 também indicam que o número de habitantes do sexo feminino (51,0%) é superior ao masculino (48,9%).

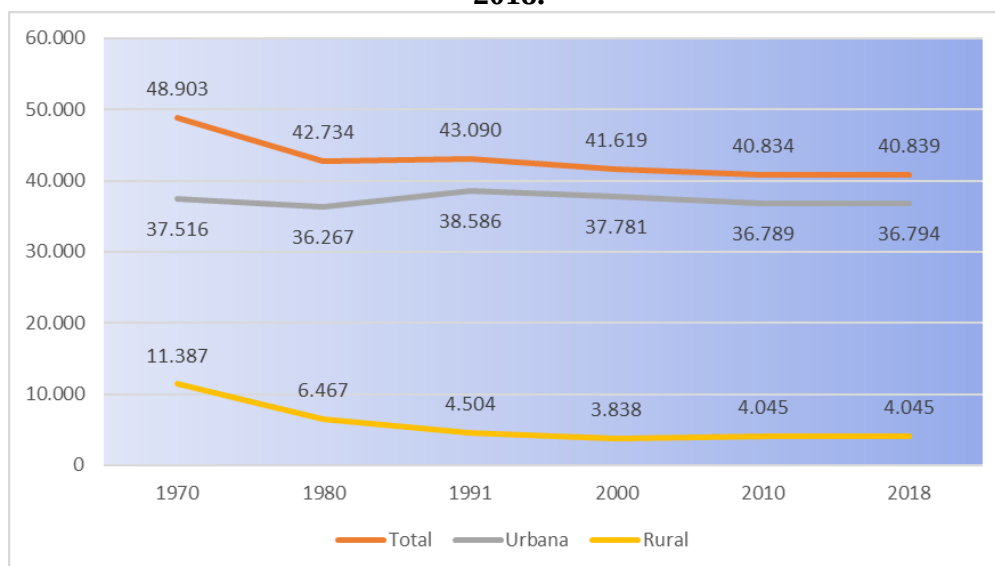
Quadro 1 – Relação dos Habitantes por sexo e domicílios do Município de Nanuque, Minas Gerais, 2010

Distrito	Habitantes			Domicílios Particulares
	Homens	Mulheres	Total	Total
Nanuque	19.994	20.840	40.834	12.881

Fonte: IBGE. Censo Demográfico (2010)

Em 2018, conforme estimativa do IBGE, a população manteve-se praticamente estável, com 40.839 habitantes. Analisando a Figura 1, nota-se uma tendência de redução na população do município.

Figura 1 – Número de habitantes de Nanuque/MG por situação de domicílio 1970 a 2018.



Fonte: IBGE – censo demográfico (1970); censo demográfico (1980), censo demográfico (1991), censo demográfico (2000), censo demográfico (2010), estimativas da população residente para o ano de 2018 (utilizou-se a estrutura urbana-rural do censo 2010).

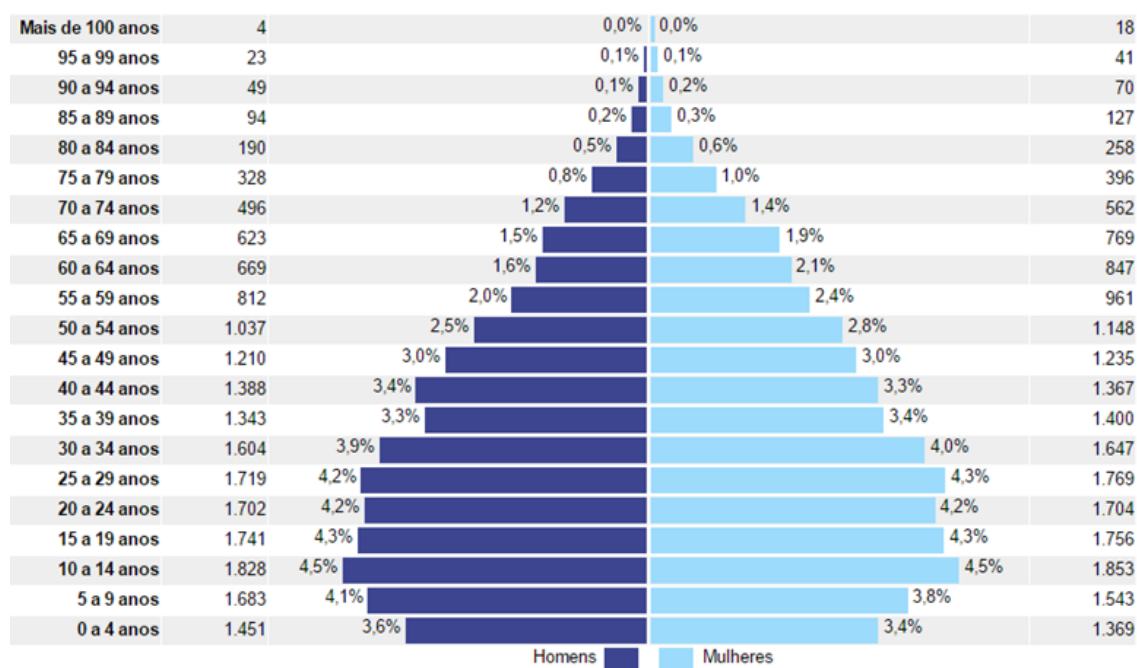
Em relação à densidade populacional, o município apresenta uma densidade de 26,9 habitantes por quilômetro quadrado. Quando comparado com a Microrregião do Vale do Mucuri, a densidade do município é superior à média regional de 19,8 habitantes por km².

Com um índice de envelhecimento equivalente a 9,9%, o município de Nanuque tinha, em 2010, uma proporção de cidadãos idosos similar à média microrregional de 9,7% (PNUD; FJP; IPEA, 2013). No universo de pessoas maiores de 65 anos, as mulheres tinham uma maior representação que os homens (Figura 2).

Na caracterização etária, pode-se afirmar que Nanuque é integrada por uma população relativamente jovem, uma vez que ao redor de 69,0% da sua população tinha menos de 40 anos em 2010. Por outro lado, a população nanuquense era composta por 26,05% brancos; 63,45% pardos; 9,56% negros; 0,70% amarelos; e 0,70% indígenas (IBGE, 2010).

Em termos do meio ambiente, é importante destacar que a vegetação nativa do município pertence ao domínio florestal Atlântico (Mata Atlântica). Possui 2,95% de cobertura vegetal por Mata Atlântica; (FJP, 2013).

Figura 2 – Distribuição da população, por sexo, segundo os grupos de idade, Nanuque, Minas Gerais, 2010



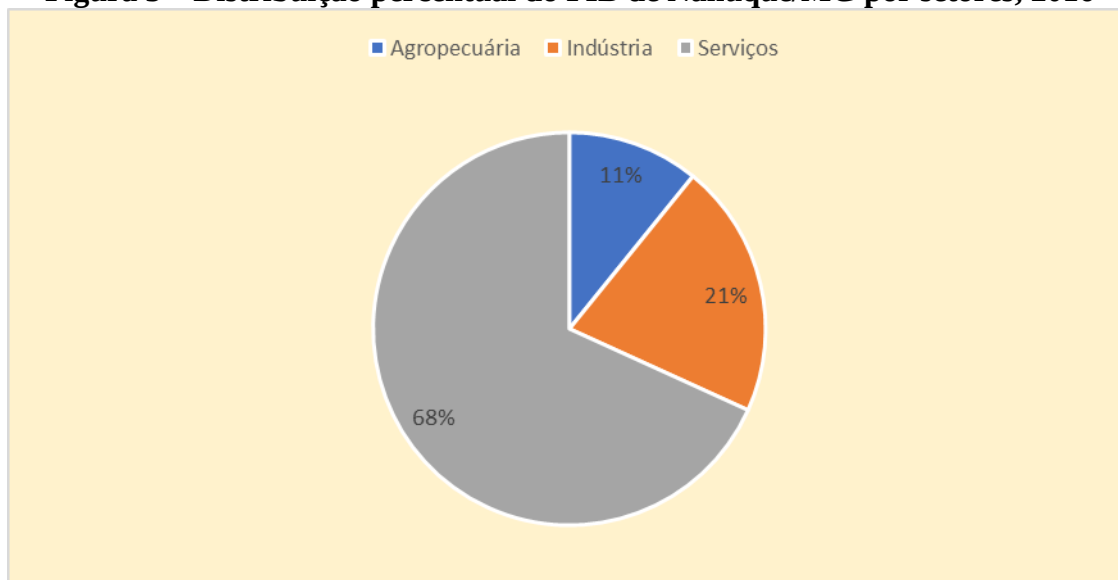
Fonte: IBGE. Censo Demográfico (2010)

Os níveis de produção do município de Nanuque foram dimensionados pelo Produto Interno Bruto (PIB), que é o sexto maior de sua microrregião, com destaque para a participação da área de prestação de serviços. De acordo com dados do IBGE (2016), o Produto Interno Bruto (PIB) do município relativo a 2016 era de R\$ 645.784.000,00 e o PIB *per capita* equivalente a R\$ 15.446,42. Vale aqui ressaltar que em 2016 o PIB do estado de Minas Gerais fechou em R\$ 544,6 bilhões.

O setor terciário é o mais relevante para a economia municipal. Em 2012, R\$ 295.182.000,00 do PIB de Nanuque eram do valor adicionado bruto do setor terciário, principalmente na área do comércio. A Agropecuária é o setor menos representativo da economia do município, sendo seu valor adicionado bruto a preços correntes da ordem de R\$ 46.935.000,00.

Por outro lado, o segundo setor de peso da economia de Nanuque é o setor secundário (indústria) (21,0%). De todo o PIB da cidade, R\$ 99.663.000,00 é o valor adicionado bruto a preços correntes das atividades agropecuárias.

Figura 3 – Distribuição percentual do PIB de Nanuque/MG por setores, 2016



Fonte: IBGE (2018)

Conforme dados do Fundação João Pinheiro, em 2017, a taxa de emprego no setor formal era de 20,10%, o que sugere que grande parte da população se encontra na

informalidade. O rendimento médio e *per capita*, em reais de 2017, era de R\$ 1.631,45 e R\$ 224,90, respectivamente (Quadro 2).

Quadro 2 – Situação de Emprego e Renda de Nanuque /MG. 2017

Indicadores	Unidade	Valores
Taxa de emprego no Setor Formal	%	20,10
Rendimento Médio no Setor Formal	R\$ 2017	1.631,45
Rendimento Per capita no Setor Formal	R\$ 2017	224,90
Programa Bolsa Família (PBF)	Nº de famílias	2.392
Benefício de Prestação Continuada (BPC)	Nº de Pessoas	2.472

Fonte: FJP (2017)

Para obter um melhor detalhamento das informações de renda, procurou-se especificar os rendimentos por área de residência (urbana e rural). Essa informação, apresentada no Quadro 3, ilustra a presença de desigualdades nos níveis de renda entre as referidas áreas de residência. Neste sentido, os dados do último Censo Demográfico mostram que os moradores em áreas urbanas possuíam rendimentos significativamente superiores às pessoas residindo em áreas rurais. Assim, o rendimento das pessoas em áreas urbanas (R\$ 388,03) era superior ao nível de renda dos moradores rurais (R\$ 331,89).

Quadro 3 – Valor do rendimento nominal médio mensal das pessoas de 10 anos ou mais de idade (Reais), Nanuque/MG. 2010

Indicadores	Área de residência	Valores
Total	Urbana	605,35
	Rural	467,20
Homens	Urbana	833,31
	Rural	678,02
Mulheres	Urbana	396,03
	Rural	219,14

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2010

O Quadro 3 também ilustra um gap de rendimentos entre sexos, para ambas áreas de residências. Em 2010, por exemplo, enquanto os homens possuíam um rendimento médio de R\$ 833,31 e R\$ 678,02 em áreas urbanas e rurais, o rendimento médio das mulheres foi de R\$ 396,03 e R\$ 219,14, respectivamente.

A renda média per capita inferior ao salário mínimo e o fato de existirem, em 2017, como relata o FJP (2017), 2.392 famílias cadastradas no Cadastro Único do Programa Bolsa Família e 2.472 beneficiários do Benefício de Prestação Continuada sugerem que uma parcela representativa da população se encontrava em estado de pobreza.

Este é o dado oficial mais recente para o município, inclusive as tendências da última década demonstram que o número de famílias beneficiárias do Bolsa Família diminuiu. Os dados indicam que cerca de 25% da população recebe apoio de programas assistenciais, o que vai ao encontro da realidade apresentada pelo censo 2010 para a microrregião, em que 34,5% da população está abaixo da linha da pobreza.

Reconhece-se que o termo pobreza não só implica em um estado de privação material, mas também em um modo de vida. Seu caráter multidimensional reforça a necessidade de considerar de que suas causas e explicações estão vinculadas a questões históricas, sociais e culturais. Segundo Carneiro (2005), a principal vantagem do uso do enfoque baseado na renda consiste na possibilidade de se identificar o universo alvo da intervenção e gerar indicadores para a construção de ações de enfrentamento da pobreza.

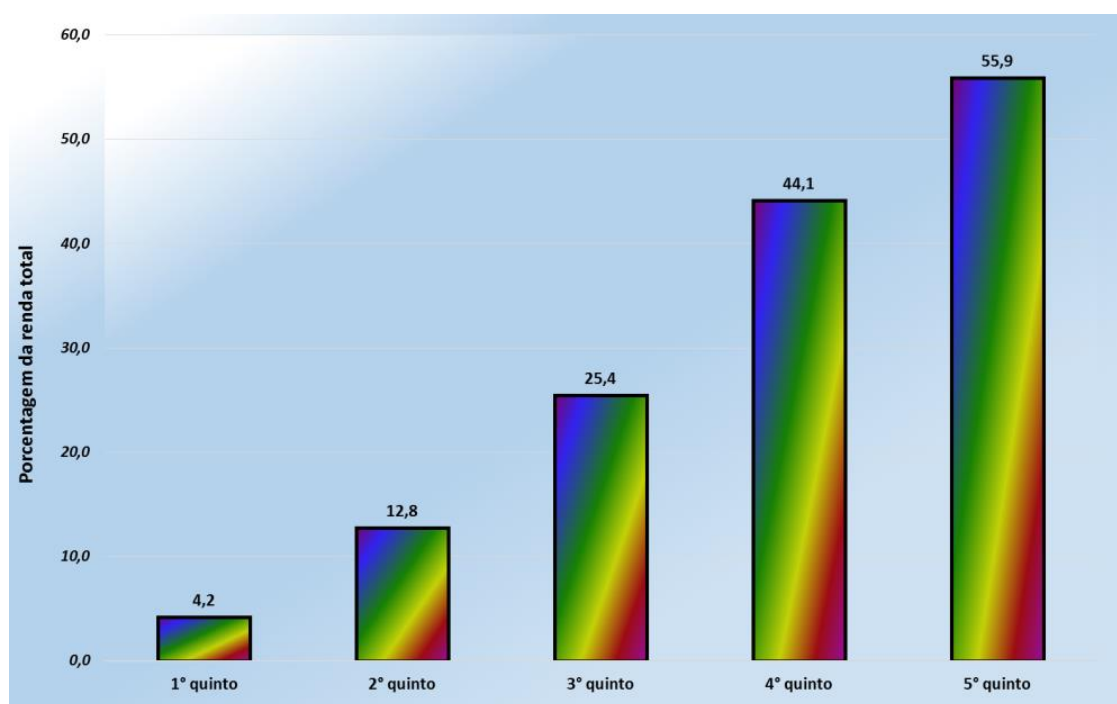
Nesse sentido, são considerados como pobres aqueles com renda situada abaixo do valor estabelecido como linha de pobreza, incapazes, portanto, de atender ao conjunto de necessidades consideradas mínimas naquela sociedade. Por outro lado, os indigentes representam um subconjunto dos pobres cuja renda não consegue atender sequer às necessidades nutricionais. Em última instância, ser pobre significa ter renda insuficiente e não dispor dos meios para operar adequadamente o grupo social em que se vive (ROCHA, 2003, p.10).

Segundo dados do PNUD (2013), em 2010, existiam 14,9% de pessoas pobres no município de Nanuque, inferior à taxa da microrregião, cuja média era de 34,6% da população vivendo sob a linha da pobreza. Quanto ao percentual de pessoas indigentes, esse valor era da ordem de 4,5%, inferior à taxa da microrregião (16,0%). Em termos da microrregião, o município de melhor situação era Nanuque (14,9% e 4,5%) comparativamente ao município de Ladainha, com as taxas mais elevadas de pobreza e indigência (50,7% e 29,0%).

Estudos realizados pelo IBGE (2004), mostram que as transferências governamentais, principalmente por meio do Programa Bolsa Família, têm contribuído para a redução da pobreza e indigência³ da população brasileira. Resultado semelhante foi observado em Nanuque, uma vez que houve uma redução da população extremamente pobre; embora, mantenha-se a concentração da renda, pois a participação dos 20,0% da população mais rica da cidade no rendimento total municipal era de 55,9%, ou seja, 13,3 vezes superior à dos 20,0% mais pobres, que era de 4,2%.

Em termos microrregionais, a participação média dos 20,0% **da** população mais rica no rendimento total era de 55,8%, com os 20,0% mais pobres recebendo 2,8% da renda total (PNUD, 2013). A Figura 4 ilustra a distribuição da renda por quintos (dos 20,0% mais pobres aos 20,0% mais ricos) da população para o município de Nanuque.

Figura 4 – Distribuição da renda por quintis da população de Nanuque/MG.



Fonte: PNUD, FJP e IPEA (2013).

³ Com base na PNAD (IBGE, 2004), observa-se que 12,2% das pessoas detinham renda familiar per capita inferior a ¼ de salário mínimo, situando-se, assim, abaixo da linha de indigência, enquanto 31,6% da população detinham renda inferior a 1/2 salário mínimo per capita, estando abaixo da linha de pobreza. Retirando-se deste conjunto de rendas aquelas originárias nos Programas de Transferência de Renda, estes números crescem ligeiramente, passando, respectivamente, para 14,5% e 32,9%.

Essa desigualdade social é retratada pelo Índice de Gini⁴, que mede a desigualdade na distribuição de renda do país, apresentando variação entre 0 e 1; sendo que quanto mais próximo de 1, maior será a desigualdade registrada para a população em análise. Segundo dados da PNUD (2013), o Índice de Gini do município foi de 0,5, similar à distribuição microrregional, sendo que a média do conjunto de municípios analisados era de 0,52, em 2010.

Segundo dados apresentados pelo IBGE (2010), ao cruzar os dados de faixa etária com níveis de ensino, pode-se constatar, conforme Quadro 4, que 24,16% dos moradores que possuem entre 15 e 49 anos no município de Nanuque, não possuíam instrução ou tinham nível fundamental incompleto, o que é próximo da realidade brasileira (24,17%). No entanto, para a mesma faixa etária, apenas 4,22% dos moradores possuíam nível superior completo, enquanto que, no Brasil, era de 6,16%, demonstrando a situação de desigualdades em termos de acesso a um maior nível de escolaridade.

Os dados também evidenciam que, no caso do ensino médio, o maior percentual de moradores que completou esse nível médio foi de apenas 4,7%, correspondendo a pessoas entre 15 a 19 anos; que era, superior à realidade brasileira (2,0%).

Quadro 4 – Nível de ensino, por faixas etárias, Nanuque/MG

Nível de instrução	Grupo de idade	Percentual/Nanuque	Percentual/Brasil
Sem instrução e fundamental incompleto	10 a 14 anos	0,10	0,10
	15 a 19 anos	0,04	0,04
	20 a 24 anos	0,02	0,03
	25 a 29 anos	0,03	0,03
	30 a 34 anos	0,04	0,04
	35 a 39 anos	0,04	0,04
	40 a 44 anos	0,04	0,04
	45 a 49 anos	0,04	0,04
	50 a 54 anos	0,04	0,03
	55 a 59 anos	0,04	0,03
	60 a 69 anos	0,07	0,05
	70 anos ou mais	0,07	0,05

Continua..

⁴ Para o Brasil, o índice de Gini, que mede a concentração de renda, caiu 2,1%, entre janeiro de 2011 e janeiro de 2012, atingindo 0,5190, abaixo de seu piso histórico de 1960 (0,5367). Estudo do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada aponta que a distribuição de renda no Brasil só vai melhorar em 2016, quando o índice de Gini ficar abaixo de 0,45.

Nível de instrução	Grupo de idade	Percentual/Nanuque	Percentual/Brasil
	Subtotal	0,56	0,50
Fundamental completo e médio incompleto	10 a 14 anos	0,00	0,00
	15 a 19 anos	0,04	0,05
	20 a 24 anos	0,03	0,02
	25 a 29 anos	0,02	0,02
	30 a 34 anos	0,02	0,02
	35 a 39 anos	0,01	0,01
	40 a 44 anos	0,01	0,01
	45 a 49 anos	0,01	0,01
	50 a 54 anos	0,01	0,01
	55 a 59 anos	0,01	0,01
	60 a 69 anos	0,00	0,01
	70 anos ou mais	0,00	0,00
	Subtotal	0,17	0,17
Médio completo e superior incompleto	10 a 14 anos	0,00	0,00
	15 a 19 anos	0,02	0,02
	20 a 24 anos	0,04	0,05
	25 a 29 anos	0,04	0,04
	30 a 34 anos	0,03	0,03
	35 a 39 anos	0,02	0,02
	40 a 44 anos	0,02	0,02
	45 a 49 anos	0,01	0,02
	50 a 54 anos	0,01	0,01
	55 a 59 anos	0,00	0,01
	60 a 69 anos	0,01	0,01
	70 anos ou mais	0,00	0,00
	Subtotal	0,21	0,23
Superior completo	10 a 14 anos	0,00	-
	15 a 19 anos	0,00	0,00
	20 a 24 anos	0,00	0,01
	25 a 29 anos	0,01	0,01
	30 a 34 anos	0,01	0,01
	35 a 39 anos	0,01	0,01
	40 a 44 anos	0,01	0,01
	45 a 49 anos	0,01	0,01
	50 a 54 anos	0,00	0,01
	55 a 59 anos	0,00	0,01
	60 a 69 anos	0,00	0,01
	70 anos ou mais	0,00	0,00
	Subtotal	0,05	0,08

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2010

Constatou-se que o município possui: 22 Escolas do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano); 12 Escolas que oferece os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano); 6 Escolas que oferecem o Ensino Médio; 2 que oferecem educação profissional técnica de nível médio; 4 que oferecem educação de jovens e adultos, e 21 que oferecem educação especial. Além disso, conforme o INEP (2019), em 2018 existiam 53 docentes do ensino pré-escolar, 284 docentes do ensino fundamental e 99 docentes do ensino médio, 19 do ensino profissional de nível técnico, 57 da educação de jovens e adultos, e 242 da educação especial, que ministram aulas tanto em escolas estaduais, municipais e privadas. (Quadro 5).

Quadro 5 – Indicadores de Educação, em termos de Acesso, do Município de Nanuque/MG, Inep (2018)

Estabelecimentos		
Educação Infantil	Total	23
	Creche	14
	Pré-Escola	22
Ensino Fundamental	Total	25
	Anos Iniciais	22
	Anos Finais	12
Ensino Médio	Total	6
	Ensino Médio Propedêutico	6
	Ensino Médio Normal/ Magistério	1
	Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado)	-
Educação Profissional Técnica de Nível Médio	Total	2
	Associada ao Ensino Médio	1
	Curso Técnico Concomitante	1
	Curso Técnico Subsequente	2
Educação Profissional - Formação Inicial Continuada (FIC)	Total	-
	Curso FIC Concomitante	-
	Curso FIC Integrado na Modalidade EJA	-
Educação de Jovens e Adultos	Total	4
	Ensino Fundamental	4
	Ensino Médio	2
Educação Especial	Total	21
	Classes Comuns	20
	Classes Exclusivas	1
Total		81

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2018)

Os dados apresentados no Quadro 6 mostram que a taxa bruta de mortalidade a cada mil habitantes foi de 7,46 (FJP, 2017). A proporção de internações por doenças

relacionadas ao saneamento ambiental inadequado foi de 2,98%, enquanto que por veiculação hídrica foi de 1,49%.

Quadro 6 – Indicadores de Saúde do Município de Nanuque/MG, 2017

Indicadores	Unidade	Valores
Taxa Bruta de Mortalidade Padronizada	Mil/hab.	7,46
Proporção da População Atendida pelo ESF	%	91,73
Proporção das internações para o parto de pacientes do SUS encaminhados para outros municípios	%	1,30
Proporção de Internações por doenças relacionadas ao saneamento ambiental inadequado	%	2,98
Proporção de Internações por doenças de veiculação hídrica	%	1,49

Fonte: FJP (2017)

Os resultados apresentados no

Quadro 7 mostram que os critérios de maior vulnerabilidade social estão associados ao estado de pobreza, principalmente à presença de Famílias Pobres (renda inferior a 0,5 salário mínimo), com crianças (25,9%), no ano de 2010. O percentual ainda significativo de pessoas abaixo da linha da pobreza (14,9%), resultante de uma baixa renda per capita, pode ter conduzido a que houvesse um percentual expressivo de pessoas jovens (de 15 a 24 anos) que nem trabalhavam nem estudavam, apesar de não haver uma relação de causa e efeito, principalmente entre adolescentes (19,2), valor que era superior à realidade do Brasil (11,6%); bem como que houvesse crianças e adolescentes fora da escola (2,6%), valor que era inferior à realidade do Brasil (3,3%); bem como de trabalho precoce (4,3%), valor inferior ao da média brasileira (7,5%).

Quadro 7 – Indicadores de Vulnerabilidade Social das Famílias de Nanuque/MG, 2000/2010

Indicadores	Unid.	Valores	
		2000	2010
Pessoas Pobres	%	36,2	14,9

Indicadores	Unid.	Valores	
		2000	2010
Pessoas Indigentes	%	10,8	4,5
Renda <i>per capita</i>	R\$	451,8	505,6
Crianças em Famílias Pobres (renda inferior a 0,5 S.M.)	%	51,0	25,9
Crianças em Famílias Indigentes (renda inferior a ¼ do S.M.)	%	17,1	8,7
Pessoas em domicílios em que ninguém tem fundamental completo	%	44,5	28,7
Mães chefes de família sem fundamental e com filho menor, no total de mães chefes de famílias	%	17,5	12,3
Crianças de 10 a 14 anos trabalhando	%	13,7	4,3
Mulheres de 10 a 17 anos com filhos	%	3,9	1,5
Crianças de 6 a 14 anos fora da escola	%	6,3	2,6
Pessoas de 15 a 24 anos que não estudam, não trabalham e são vulneráveis, na população dessa faixa	%	20,4	19,2
Pessoas que vivem em domicílios com densidade maior que 2,0	%	30,8	19,4

Fonte: PNUD; FJP; IPEA (2013)

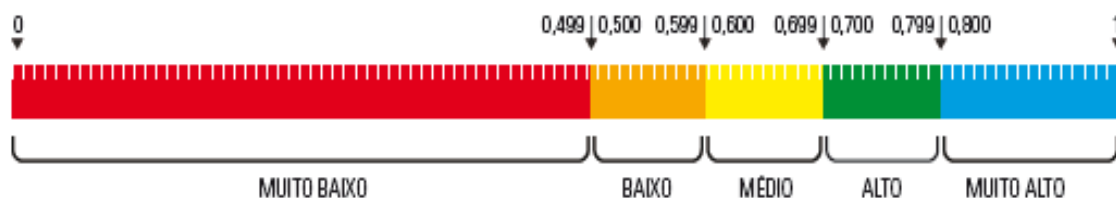
Outros fatores também relevantes para a situação de vulnerabilidade social das unidades familiares de Nanuque/MG estão associados, não somente com o reduzido rendimento per capita (R\$ 505,6), mas também com situações de chefia feminina de baixa escolaridade e com crianças dependentes (12,3%); e com o fenômeno da gravidez precoce (1,5%). Preocupa também a percentagem de domicílios em que ninguém tem fundamental completo (28,7%), e do déficit habitacional (19,4%).

Em função desses resultados, pode-se afirmar que a vulnerabilidade social das famílias de Nanuque está associada à situação de pobreza, em uma perspectiva multidimensional. A Política Nacional de Assistência Social lançada em 2004 trouxe uma (re) orientação do processo de efetivação da política, como a introdução do Sistema Único de Assistência Social- SUAS, que, conforme FJP (2013), disciplinou a operacionalização da gestão da Política de Assistência Social e suas múltiplas funções, como: implantação e manutenção dos serviços socioassistenciais; organização e articulação da rede de atenção, de proteção e de garantias de direitos de famílias e grupos vulneráveis; realização e atualização do Cadastro Único; fiscalização e o registro de informações sobre as

condicionalidades do Programa Bolsa Família, dentre outros, o que exige ações de assistência social.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida comparativa de riqueza, alfabetização, educação, esperança de vida, natalidade e outros fatores para os diversos países do mundo. A construção do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) é relevante ao permitir que diferenças nos indicadores possam subsidiar a gestão pública. O IDHM é um número que varia entre 0 e 1, sendo que, quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano do município (Figura 5):

Figura 5 – Faixas do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal



Fonte: PNUD (2013, p. 27)

Segundo dados do Atlas de Desenvolvimento Humano (PNUD; FJP; IPEA, 2013), o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) de Nanuque é considerado alto (IDH entre 0,7 e 0,8); pois seu valor foi de 0,701, em 2010, crescendo 16,6%, ao passar de 0,60 para 0,70, no período de 2000-2010 (Quadro 8).

Quadro 8 – Índice de Desenvolvimento Humano da Bacia Hidrográfica do Vale do Mucuri/MG, 2000/2010

Município	IDH-M		Educação (IDHM-E)		Longevidade (IDHM-L)		Renda (IDHM-R)	
	2000	2010	2000	2010	2000	2010	2000	2010
Águas Formosas	0,51	0,65	0,34	0,53	0,71	0,81	0,54	0,62
Caraí	0,42	0,56	0,23	0,41	0,70	0,78	0,49	0,55
Carlos Chagas	0,52	0,65	0,33	0,51	0,74	0,83	0,60	0,64
Catuji	0,41	0,54	0,20	0,38	0,68	0,77	0,49	0,53
Crisólita	0,42	0,59	0,20	0,43	0,71	0,80	0,52	0,58
Fronteira dos Vales	0,42	0,59	0,24	0,46	0,72	0,81	0,44	0,56
Itaipé	0,41	0,55	0,19	0,39	0,71	0,76	0,52	0,57
Ladainha	0,40	0,54	0,20	0,39	0,68	0,75	0,46	0,54
Nanuque	0,60	0,70	0,43	0,61	0,76	0,85	0,65	0,67

Município	IDH-M		Educação (IDHM-E)		Longevidade (IDHM-L)		Renda (IDHM-R)	
	2000	2010	2000	2010	2000	2010	2000	2010
Novo Oriente de Minas	0,39	0,56	0,19	0,40	0,67	0,75	0,47	0,57
Pavão	0,47	0,63	0,27	0,51	0,75	0,81	0,53	0,60
Poté	0,47	0,62	0,29	0,52	0,71	0,81	0,51	0,58
Serra dos Aimorés	0,54	0,65	0,41	0,54	0,71	0,78	0,55	0,65
Minas Gerais	0,62	0,73	0,47	0,64	0,76	0,84	0,68	0,73

Fonte: PNUD; FJP; IPEA (2013)

Em relação aos outros municípios do Brasil e do Estado de Minas Gerais, Nanuque apresenta uma situação média, ocupando a 1866^a e a 218^a posição, respectivamente no que concerne à Microrregião Nanuque lidera os municípios com um IDH de 0,70.

A maioria dos municípios da Microrregião do Vale do Mucuri tinha um índice médio de desenvolvimento humano, apresentando crescimento período de 2000/2010, com média regional de 0,60, inferior à média de Minas Gerais. A dimensão que mais contribuiu para o crescimento do IDH do município de Nanuque foi a Longevidade, com 85%, seguida pela Renda, com 67% e pela Educação, com 61%. Com respeito a todos os municípios da microrregião, a dimensão de maior peso foi a Longevidade (0,82), sendo sua contribuição média equivalente a 63,2%.

4.3 A posição geográfica de Nanuque e sua capacidade de atratividade regional

O objetivo desse subtópico é apresentar Nanuque em um contexto geográfico, evidenciando sua localização e centralidade, e a partir daí entender sua capacidade de atratividade, aqui em particular, de alunos para o ensino superior.

Após uma investigação na literatura pertinente acerca dessa temática envolvendo Nanuque e sua posição geográfica, a mais atual foi o estudo de Priscila Garcia Marques

(2018), intitulado “Nanuque: seu papel e posição hierárquica na região de tríplice fronteira (MG, BA, ES) no ano de 2010”, que trouxe para a academia científica e para o universo da Geografia uma contribuição relevante sobre Nanuque e sua região de influência.

Vale ressaltar também a contribuição de Amorim Filho (1990), acerca das redes urbanas dos municípios da bacia do Mucuri; de Apolinário (2011), que traz uma valiosa contribuição utilizando técnicas de estatística multivariada para estudar a rede urbana da mesorregião do Vale do Mucuri e de Battela (2013), denominado “Os limiares das cidades médias: reflexões a partir da cidade de Teófilo Otoni/MG”.

Apesar de já ter sido abordado nesse capítulo o contexto histórico de Nanuque desde a sua ocupação inicial, vale evidenciar que o porto de Santa Clara (atualmente Nanuque) era uma rota muito importante para Theóphilo Benedicto Ottoni, pois ligava a porção norte do estado de Minas Gerais com o litoral da Bahia, possibilitando um papel de intermediação. Os produtos que vinham do Rio de Janeiro eram transportados pelo Rio Mucuri pela Companhia de Navegação da cidade de São de José de Porto Alegre (hoje Mucuri/BA) até o Porto de Santa Clara, e tinham que chegar aos mercados mineiros, essencialmente a cidade de Minas Novas (BATTELA, 2013).

Nota-se, portanto, no parágrafo anterior, como a posição geográfica de Nanuque desde sua origem favorecia a rota do comércio na região, mostrando assim sua atratividade e como a mesma era usada estrategicamente para os interesses dos grandes colonizadores da época.

Em princípio, vale ressaltar que historicamente, existem “Teorias de Localização” que servem como referência básica para esse constructo de conhecimento científico, a saber: Von Tünen, 1826 com a “Teoria do Estado isolado”; Alfred Webwe, 1909 com a “Teoria da Localização de Indústrias”; Walter Christaller, 1933 com o trabalho “Os lugares centrais no sul da Alemanha”; August Lösh, 1940 com a “Ordem espacial da Economia”; e Walter Isard, 1956, com a “Teoria da Localização e Economia Espacial”.

Para a análise dos tópicos a seguir se utilizou a Teoria do Lugar Central, proposta por Christaller em 1933 acerca da hierarquia urbana, onde evidencia que todo núcleo de

povoamento (grandes, médias e pequenas cidades) é considerado uma localidade central, onde existem elementos reguladores sobre número, tamanho e distribuição das cidades. O autor afirma que a centralidade de uma localidade é dada pela importância dos bens e serviços oferecidos por ela, ou seja, quanto maior o número de suas funções e atendimentos às demandas regionais, maior a sua área de influência (MARQUES, 2018).

A referida autora ainda afirma que a hierarquia urbana tem como característica “a subordinação e organização econômica das cidades e suas redes” estabelecendo uma relação de dependência econômica que uma cidade exerce sobre a outra, construindo assim uma cadeia mais ou menos definida de cidades que depende uma da outra, e são interligadas economicamente entre si.

Conforme abordado nesse capítulo, Nanuque se projeta além da sua microrregião, pois sua posição geográfica é de caráter estratégico, possuindo divisas com os estados do Espírito Santo (norte) através da rodovia estadual LMG-719, e da Bahia (extremo sul) pela rodovia federal BR-418, sendo 9ª do Estado de Minas Gerais com o maior fluxo rodoviário e a 47ª em relação ao país.

Essa posição geográfica de Nanuque a favorece em relação ao fluxo para essas cidades/estados da tríplice divisa, oportunizando-a a ter e sofrer influência dos municípios e estados circunvizinhos. Cristaller quando aborda sobre a TLC afirma que é necessário analisar a posição hierárquica de uma cidade em relação a região onde a mesma está inserida, verificando igualmente sua região complementar, após essa verificação aí sim torna-se possível compreender sua centralidade.

Indo de encontro a essa teoria, Amorim Filho (1990), em seu estudo denominado “A rede urbana da Bacia do Mucuri”, considerando as variáveis socioeconômicas e demográficas distintas, analisou 15 municípios que compõem a bacia, a saber: Águas Formosas, Caraí, Carlos Chagas, Fronteira dos Vales, Itaipé, Ladainha, Malacacheta, Nanuque, Novo Cruzeiro, Padre Paraíso, Pavão, Poté, Serra dos Aimorés, Teófilo Otoni e Umburatiba. Nanuque foi caracterizada como centro polarizador em um contexto microrregional, Carlos Chagas, como centro emergente, e Teófilo Otoni como cidade primaz, pela sua superioridade em ser polo de funções comerciais e de serviços.

Para realizar esse estudo e hierarquizar as cidades estudadas, Amorim Filho (1990), utilizou três grupos, que são: população urbana, equipamentos urbanos e relações interurbanas. Quanto a população urbana, Nanuque e Teófilo Otoni se apresentaram como os efetivos populacionais com maior importância; Acerca dos equipamentos urbanos disponíveis para o setor de serviços e sua relação com a população urbana, Teófilo Otoni fica como destaque, e que polariza todas as cidades da região, outrossim, Nanuque ocupa o segundo nível isoladamente.

Outro aspecto levantado pelo referido autor é sobre a análise dos fluxos de ônibus intermunicipais em cada região estudada, apontando apenas três cidades como centros de difusão de ligações feitas através de ônibus, a saber: Teófilo Otoni, Nanuque e Carlos Chagas.

Marques (2018), propõe para o contexto regional de Nanuque a técnica de Análise dos Componentes Principais (ACP), e apresenta as quinze primeiras posições hierárquicas de 2010 na região de estudo, onde as cidades evidenciadas dispõem de uma centralidade, podendo assim serem denominadas de lugares centrais da região, é o que mostra a Tabela 1.

Tabela 1 – Resultado ACP 2010 – dados padronizados

Município	Posição Hierárquica 2010	Resultado ACP - 2010 (Dados padronizados)
Teófilo Otoni (MG)	1	1,000
Teixeira de Freitas (BA)	2	0,835
Porto Seguro (BA)	3	0,780
São Mateus (ES)	4	0,732
Nanuque (MG)	5	0,723
Eunápolis (BA)	6	0,708
Itamarajú (BA)	7	0,669
Nova Venécia (ES)	8	0,650
Barra de São Francisco (ES)	9	0,645
Prado (BA)	10	0,642
Santa Cruz de Cabrália (BA)	11	0,623
Guaratiba (BA)	12	0,615
Novo Oriente de Minas (MG)	13	0,614
Águas Formosas (MG)	14	0,605
Malacacheta (MG)	15	0,604

Fonte: Marques (2018, grifo nosso)

A tabela 1 mostra que nessa análise feita pela autora, Nanuque encontra-se em 5º lugar, e nota-se que as quatro primeiras se referem a cidades que possuem vizinhança com Nanuque, pertencentes aos estados do Espírito Santo e Bahia, que são: Teixeira de Freitas (BA), Porto Seguro (BA) e São Mateus (ES), sendo essas pólos de suas respectivas microrregiões, e consideradas centrais. Para a autora, isso elucida que as demandas imediatas dos diversos tipos de bens e serviços centrais são supridas, na sua microrregião e ou na complementar.

No entanto, alguns fatores podem ser considerados para tornar Nanuque uma cidade com atratividade, ao se tratar do equipamento urbano instituição de ensino superior, tais como, a distância entre a cidade de origem do pólo de atração; a situação das rodovias para deslocamento e migração pendular, o custo-benefício, ofertas de cursos superiores mais desejados, ofertas de bolsas de estudos integrais e parciais (federais, estaduais e institucionais) e outros.

O Quadro 9 mostra a distância existente (km) do município de Nanuque em relação aos estados de vizinhança com os referidos municípios, utilizando como critério elencar as microrregiões mais próximas, destacando algumas cidades pólos de suas microrregiões.

Quadro 9 – Matriz de Distância – Nanuque e Regiões circunvizinhas (MG, ES, BA)

Nº	Município	Distância (Km)	Nº	Município	Distância (Km)	Nº	Município	Distância (Km)
1	Águas Formosas	144	1	Água Doce do Norte	165	1	Alcobaça	144
2	Ataleia	124	2	Água Branca	200	2	Caravelas	107
3	Bertópolis	136	3	Barra de São Francisco*	172	3	Eunápolis	265
4	Carlos Chagas	55	4	Boa Esperança	103	4	Guaratinga	265
5	Catuji	230	5	Conceição da Barra	167	5	Ibirapua	42
6	Crisólita	127	6	Ecoporanga	113	6	Itabela	238
7	Franciscópolis	265	7	Jaguaré	205	7	Itagimirim	302
8	Frei Gaspar	168	8	Mantenópolis	219	8	Itamaraju	171
9	Fronteira dos Vales	172	9	Montanha*	40	9	Itanhém	113
10	Itaipé	242	10	Mucurici	46	10	Jucuruçu	169
11	Ladainha	228	11	Nova Venécia*	130	11	Lajedão	43
12	Machacalis	118	12	Pedro Canário	115	12	Medeiros Neto	82
13	Malacacheta	246	13	Pinheiros	85	13	Mucuri	117
14	Nanuque*	-	14	Ponto Belo	50	14	Nova Viçosa	145
15	Novo Oriente de Minas	136	15	São Gabriel da Palha	175	15	Porto Seguro*	328
16	Ouro Verde de Minas	148	16	São Mateus*	168	16	Prado	185
17	Pavão	110	17	Vila Valério	187	17	Santa Cruz Cabrália	337
18	Poté	203	18	Vila Pavão	158	18	Teixeira de Freitas	107
19	Santa Helena de Minas	136				19	Vereda	109
20	Serra dos Aimorés	17						
21	Setubinha	284						
22	Teófilo Otoni*	159						
23	Umburatiba	88						

* Cidade Polo de sua Microrregião

Disponível em: <https://www.melhoresrotas.com/distancia/?from=Nanuque+%28Minas+Gerais%29&to=Teixeira+de+Freitas+%28Bahia%29&v=-&sm=110&so=90&fc=9.00&fp=4.59&far=>

Fonte: Elaborado pelo autor com dados extraídos do site melhor rota (2019)

Para um melhor entendimento dessa relação de atratividade, pela posição geográfica de Nanuque, considerou aqui a distância (Km). Observando o Mapa 2, nota-se que está evidenciando a distância em um raio descrito em quilômetros das cidades da tríplice divisa e suas microrregiões, a saber: 10km, 50km, 100km, 150km, 200km, 250km, 300km e 350km, há uma compreensão inicial da posição de Nanuque em relação às outras cidades que são consideradas pólos e ou de atratividade para seus estados e suas microrregiões.

Observa-se no mapa no segundo círculo concêntrico (50km) que, além das cidades do estado de Minas Gerais (Carlos Chagas e Serra dos Aimorés), engloba-se duas cidades do extremo sul da Bahia (Ibirapuã e Lajedão) e três cidades do norte do Espírito Santo (Montanha, Mucurici e Ponto Belo).

Outrossim, as cidades mencionadas no parágrafo anterior estão mais próximas, geograficamente de Nanuque, do que das cidades consideradas pólos de atração dos seus referidos estados e ou microrregiões, a saber: em Minas Gerais, Carlos Chagas e Serra dos Aimorés está, respectivamente a 55km e 17km de Nanuque, entretanto de Teófilo Otoni estão a 104km e 142km.

No extremo sul da Bahia, Ibirapuã e Lajedão, estão a 42km e 43km de Nanuque, e mais distantes da cidade de Teixeira de Freitas, polo daquela microrregião, 65km e 64km.

O mesmo fato acontece com o norte do estado do Espírito Santo com as cidades de Montanha, Mucurici e Ponto Belo, que estão a 40km, 46km e 50km, no entanto de São Mateus e Nova Venécia (todas cidades pólos de suas microrregiões) estão a 128km, 122km e 118km.

Essa distância menor facilita um melhor deslocamento desses alunos estudantes à Nanuque do que as referidas cidades pólos, considerando ainda as rodovias federais e estaduais que facilitam a migração pendular, e ou a migração para residência fixa.

Vale ainda ressaltar um outro aspecto mencionado que interfere nessa atratividade, que é a oferta de cursos com preços mais atrativos em relação aos concorrentes diretos, e a projeção dos egressos no mercado de trabalho. A cidade de Boa Esperança (ES), Medeiros Neto (BA) e Umburatiba (MG) migram para Nanuque, apesar

da distância ser um pouco menor de seus pólos, Nova Venécia e São Mateus (ES), Teixeira de Freitas (BA) e Teófilo Otoni (MG), em função da oferta de cursos, de bolsas de estudos, e a projeção para o mercado de trabalho.

Atualmente Nanuque conta com seis instituições que possuem polo ou campus em Nanuque, a saber: FANAN Faculdade de Nanuque, UNEC Centro Universitário de Caratinga, UNOPAR Universidade Norte do Paraná, UNIP Universidade Paulista, e UNINTER Centro Universitário Internacional, MULTIVIX – Empresa Brasileira de Ensino, Extensão e Pesquisa, entre os anos de 2008 a 2018, totalizando 10 anos.

Pelo levantamento que foi realizado em nível documental, pode-se afirmar, em particular para o curso de Educação Física da uma instituição de ensino superior de Nanuque/MG, objeto principal dessa tese, que alguns alunos egressos (2008-2018), enquanto estudantes, migraram de suas cidades e fixaram residência em Nanuque, outros já residiam na cidade de Nanuque/MG, continuaram na mesma cidade, e desse mesmo grupo uns migraram para outras regiões. Ainda outros migraram para outros estados e até completar sua formação, entretanto, ao terminar possuem residência fixa no próprio município de Nanuque, como também em alguns municípios de estados vizinhos, tanto do extremo sul da Bahia, quanto do estado do Norte do Espírito Santo.

Portanto, através dos parágrafos anteriores nota-se que a posição geográfica de Nanuque a favorece a se tornar um pólo de atratividade para a formação dos profissionais de Educação Física (egressos) e consequentemente oportunizando migrações internas, através de deslocamentos pendulares.

As informações mais aprofundadas acerca dessa dinâmica de atratividade de estudantes de Educação Física e a projeção de egressos do referido curso será contextualizada no capítulo denominado Resultados e Discussões.

5 METODOLOGIA

Em nível conceitual (semântica), a metodologia é a “disciplina que se ocupa de estudar e ordenar (no possível) os muitos métodos paradigmáticos acompanhados de suas relações teóricas, suas características estruturais e especificidades de seus alvos” (TURATO, 2003). O mesmo autor resume a palavra metodologia utilizando a referência de Zingarelli (1998), como sendo a doutrina filosófica que um determinado campo do saber estuda suas próprias técnicas.

Turato (2003), ainda define que **método** é o próprio caminho a se viabilizar por meio de tantas técnicas existentes.

Tal detalhe de ordem semântica apontado nos parágrafos anteriores desse capítulo, serve para evidenciar como o autor da presente tese “enxerga” estes constructos epistemológicos.

Portanto, o objetivo deste capítulo é apresentar de maneira detalhada **COMO** se desenvolverá essa Tese, já que é o **CAMINHO** para se alcançar os objetivos do presente estudo, ou seja, trata-se de um conjunto de etapas na elaboração da pesquisa. Tal organização, em nível de Coerência Lógica de Estudo se dará através dos seguintes tópicos: Abordagem e Tipo do Estudo; População e Amostra, Procedimentos e Coleta de Dados; Estudo Piloto e Análise dos Dados.

5.1 Abordagem e Tipo do Estudo

Adotou-se nesta investigação duas abordagens, a saber: a) de natureza quantitativa, que diz respeito a um método orientado que busca a magnitude e as causas dos fenômenos sociais, não dando ênfase e ou consideração à dimensão subjetiva. Tendo a característica objetiva, reproduzível e generalizável, e sendo amplamente utilizada para avaliar programas cujo produto final é estável e mensurável (SERAPIONI, 2000); e b) qualitativa, cuja característica do método está pautada no interesse do pesquisador em

voltar-se para a busca do significado das coisas, já que o pesquisador tem esse “papel organizador nos seres humanos”; o que as coisas (fenômenos, manifestações, ocorrências, fatos, eventos, vivências, ideias, sentimentos, assuntos) tornam-se moldes para a vida das pessoas (TURATO, 2005).

Richardson (1989) citado por Dalfovo, Lana e Silveira (2008), complementam o que Turato disse, abordando que o método qualitativo não emprega instrumental estatístico como base para analisar um problema, não utilizando a mensuração e ou a enumeração das categorias. A pesquisa qualitativa, segundo Ramos, Ramos e Busnello (2005) apud Dalfovo, Lana e Silveira (2008), verifica a relação da realidade com o objeto de estudo, obtendo várias interpretações de uma análise indutiva por parte do pesquisador.

Por outro lado, sob o ponto de vista dos procedimentos técnicos para a coleta de dados, esta investigação se caracteriza por uma pesquisa Documental e textual, já que houve a análise de documentos administrativos-pedagógicos e institucionais, sendo esse “o ponto de partida de toda a pesquisa”, e é considerada com um enfoque mais de mercado e não ao conhecimento (BOENTE, BRAGA, 2004).

Do ponto de vista de seus objetivos, classifica-se o presente estudo como pesquisa Exploratória, por se tratar de uma investigação de algum objeto de estudo que possui poucas informações e Descritiva, que há um levantamento de dados e se estabelece o porquê destes dados (BOENTE, BRAGA, 2004).

Outrossim, trata-se de um estudo observacional, de corte transversal, o que para Sampieri, Collado, Lucio (2006), é utilizado o corte transversal para descrever as características das populações à determinadas variáveis, assim como seus padrões de distribuição, e ainda como analisar sua incidência e inter-relação em um determinado momento (tempo, espaço).

5.2 Procedimentos e Coletas de Dados

Esta pesquisa dividiu-se em dois momentos: levantamento de dados e registros administrativos, e ida a campo para a entrevista com os alunos egressos, havendo, a todo

instante, as interações e complementações entre eles. A fase de levantamento de dados compreendeu duas principais atividades: análise documental, compilação das informações do campo.

O primeiro contato presencial foi com o Centro Universitário de Caratinga, UNEC, Campus localizado no município de Nanuque, Minas Gerais, no qual não houve nenhum tipo de empecilho por parte da Coordenação Geral do referido Campus para ter acesso aos dados por meio do Sistema de Gestão Educacional.

Foram obtidas as informações dos seguintes concluintes, a saber: 2008 (Licenciatura); 2009 (Licenciatura e Bacharelado); 2010 (Licenciatura e Bacharelado); 2011 (Licenciatura e Bacharelado); 2012 (Licenciatura e Bacharelado); 2013 (Licenciatura e Bacharelado); 2014 (Licenciatura e Bacharelado); 2015 (Licenciatura e Bacharelado); 2016 (Licenciatura e Bacharelado); 2017 (Licenciatura e Bacharelado); e 2018 (Licenciatura e Bacharelado);

Os documentos analisados, eram, em sua maioria, relatórios obtidos através do Sistema de Gestão Educacional da TOTVS S/A; consulta ao acervo Administrativo documental (pasta dos alunos) e outros documentos internos das IES participantes da pesquisa. Nos arquivos estavam disponíveis o número da matrícula, idade, sexo, local de nascimento, local de moradia, município, estado (UF).

Houve por último uma pesquisa qualitativa, de campo, através de entrevistas semiestruturadas destinada ao profissional egresso, com perguntas que ajudaram a compreender os fluxos migratórios dos mesmos nas cidades/estados da tríplice divisa: Onde ele está hoje? O que ele faz? Remuneração salarial? Em que o curso atendeu a sua necessidade? Qual sua Visão de futuro? Qual foi o motivo da migração da cidade/estado de nascimento para a cidade/estado de residência fixa na época da faculdade? Recebeu algum incentivo educacional enquanto estudante?

O roteiro de entrevista (APÊNDICE A) foi composto por cinco blocos, a saber: 1) Dados de Identificação; 2) Instrução; 3) Trabalho; 4) Relevância do seu Curso; e 5) Gestão de Carreira e Futuro Profissional para os próximos 5 anos. No primeiro bloco houve uma questão aberta específica para quem realizou migração da cidade/estado de nascimento para a cidade/estado de residência fixa (época como estudante), específica

para migrações acima de 200km. Nos blocos quarto e quinto há uma questão aberta para que o entrevistado possa relatar se o curso atendeu sua necessidade, e se sim, o que ele deseja relatar de experiência.

Já no bloco cinco a questão diz respeito a visão de futuro, onde o entrevistado respondeu sobre sua projeção nos próximos 5 anos de profissão, se pretende continuar no trabalho atual, quais os planos? Mudar de trabalho e ou de área profissional? Fazer algum outro curso distinto no qual se formou; e ou como deseja aperfeiçoar na área atual.

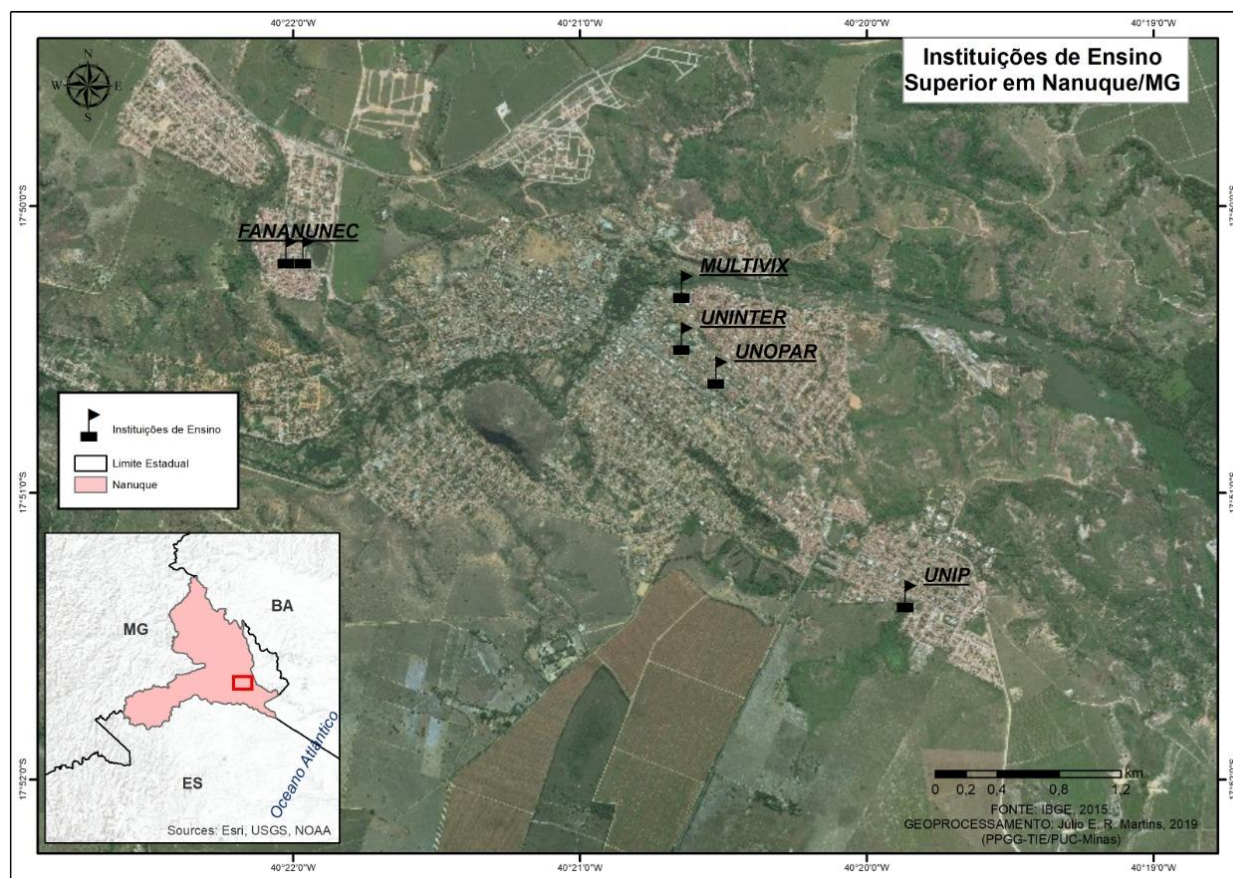
Na coleta dos dados a aplicação do instrumento (entrevista) foi precedida de uma explicação dos objetivos do estudo, tendo a participação voluntária da pesquisa, com assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

5.3 População Alvo

Para critério de inclusão no presente estudo, foram incluídos na pesquisa documental somente alunos concluintes no final do semestre letivo (egressos), integralizando a Matriz Curricular do Curso de Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) na modalidade presencial e ou à distância, das seguintes instituições que possuem endereço, polo ou campus em Nanuque, a saber: FANAN Faculdade de Nanuque, UNEC Centro Universitário de Caratinga, UNOPAR Universidade Norte do Paraná, UNIP Universidade Paulista, e UNINTER Centro Universitário Internacional, MULTIVIX – Empresa Brasileira de Ensino, Extensão e Pesquisa, entre os anos de 2008 a 2018, totalizando 10 anos (**Mapa 3**).

Das instituições mencionadas, foram excluídas UNOPAR, UNIP, UNINTER e MULTIVIX, por não possuírem turmas de egressos dos Cursos de Licenciatura e ou Bacharelado em Educação Física dentro do recorte temporal, e a FANAN por não ofertar o referido curso, portanto, não preenchem as condições e critérios metodológicos apresentados na inclusão.

Mapa 3 – Distribuição espacial das instituições de Ensino Superior (IES) em Nanuque/MG (2008-2018)



Outro critério importante, que há de considerar, por se tratar de um curso com duas formações/habilitações (licenciatura e bacharelado), há sujeitos da pesquisa que estiveram na base de dados como egresso dos dois cursos, entretanto, nesse caso foi entrevistado uma única vez relatando a sua situação profissional e as particularidades das duas áreas de formação. Ressalta-se, portanto, que o mesmo é contado como egresso dos dois cursos.

Para uma melhor classificação na organização e compilação dos dados e na logística para as entrevistas, cada ano de conclusão do curso, em ordem crescente, denominou-se 1ª turma à 11ª turma para o curso de Licenciatura em Educação Física (LEFi) (2008 a 2018), e 1ª turma à 10ª turma para o curso de Bacharelado em Educação Física (BEFi) (2009 a 2018).

Constatou-se, portanto, a população para o curso LEFi:

1ª Turma (35 alunos); 2ª Turma (25 alunos); 3ª Turma (23 alunos); 4ª Turma (24 alunos); 5ª Turma (21 alunos); 6ª Turma (22 alunos); 7ª Turma (18 alunos); 8ª Turma (27 alunos); 9ª Turma (22 alunos); 10ª Turma (39 alunos); 11ª Turma (31 alunos), totalizando 287 alunos egressos licenciados em Educação Física;

E a população para o curso BEFi:

1ª Turma (17 alunos); 2ª Turma (15 alunos); 3ª Turma (9 alunos); 4ª Turma (18 alunos); 5ª Turma (17 alunos); 6ª Turma (14 alunos); 7ª Turma (08 alunos); 8ª Turma (19 alunos); 9ª Turma (13 alunos); e 10ª Turma (36 alunos), totalizando 166 alunos egressos bacharéis em Educação Física;

Após a classificação e a contagem dos referidos alunos, chegou-se a população real de indivíduos a serem entrevistados: 294 egressos, sendo 139 do sexo feminino e 155 do sexo masculino, com idade média de 32 anos (DP = 7,50).

Da população real mencionada participaram voluntariamente da entrevista 284 egressos (96,5%), sendo 151 do sexo masculino e 133 do sexo feminino, com idade mínima de 21 anos e máxima de 65, cuja média foi de 32,6 anos, mediana 31 (DP=7,78).

5.3.1 Estudo Piloto

Visando verificar o modo de abordagem as questões e o tempo que fora gasto para as entrevistas, foi realizado um estudo piloto com 4 (quatro) indivíduos pertencentes ao universo da pesquisa.

Marconi, Lakatos (2003), consideram de fundamental importância o estudo piloto, pois ele consiste em verificar se os dados obtidos apresentam fidedignidade, validade, e operacionalidade, além de oportunizar uma estimativa sobre futuros resultados.

O critério de escolha para os participantes do estudo piloto foi realizado de forma aleatória, obedecendo, a saber: egressos ingressantes na primeira e segunda turma (formados 2006/2009; 2007/2010; 2010/2014; e 2014/2017) para ter a percepção de quem se formou a mais tempo e teoricamente teve mais possibilidades de inserção no mercado de trabalho, e quem se formou mais recente.

5.4 Análise dos Dados

Para o tratamento dos dados e da informação espacial foi utilizado o SPSS “*Statistical Packagem Social Sciences*”, versão 25.0 para Windows 7.0 e o ArcGis 10.3 para Windows 7.0.

Tais análises dos dados através dos instrumentos mencionados no parágrafo anterior serviram para representar na distribuição espacial dos estudantes de Nanuque/MG, entre os anos de 2008 a 2018 e a Estatística descritiva para tratar a quantidade de alunos egressos, sexo de cada um deles, naturalidade, residência fixa enquanto estudante, e cidade de destino após formado, em que estão trabalhando, remuneração salarial, e outras informações, dentro de uma escala temporal nos últimos 10 anos.

Os dados objetivos foram tratados estatisticamente, principalmente através do levantamento de frequências e testes de tabulação cruzada. As duas respostas discursivas apresentadas no questionário foram submetidas a uma análise de conteúdo, com o propósito de explorar os dados, codificando-os, para assim escolher as unidades de sentido e o tratamento delas. Após essa escolha, houve a categorização desses elementos, agrupando-os em duas unidades de sentido, a saber: 1) Relevância do curso – experiência vivida (conhecimento para minha inserção no mercado de trabalho; melhora na relação intrapessoal e interpessoal; ajudar pessoas a alcançar resultados; não quero expressar) e 2) Gestão de Carreira e Futuro Profissional para os próximos 5 anos (permanecer na Educação Física e me especializar; passar em concurso público (dentro ou fora da área da Educação Física; permanecer fora da área da Educação Física; mudar de área, nova graduação e ou profissão; abrir minha empresa na área da Educação Física).

Além das duas perguntas abertas houve uma terceira pergunta (item 1.8 do roteiro da entrevista) que foi direcionada apenas para os egressos que na época como estudantes realizaram migração de cidades/estados acima de 200km, da naturalidade para a residência fixa. Tais respostas foram transcritas *ipsis litteris*, em formato itálico, e entre aspas, com o propósito de extrair o sentimento real no momento da entrevista.

Para preservar a identidade dos entrevistados, em especial acerca dos motivos pelos quais migraram de suas cidades de nascimento para local de residência fixa na época da faculdade, utilizou-se números ordinais, assim denominado “Indivíduo 01”.

Vale ressaltar que as variáveis escolhidas irão permitir um amplo conjunto de informações e a possibilidade de correlacioná-las com base no referencial teórico estudado, construindo assim a abordagem Histórico/Geográfica de Nanuque e sua capacidade para atrair estudantes e projetar profissionais de Educação Física para o mercado de trabalho nos últimos 10 anos, evidenciando os fluxos migratórios desses egressos na tríplice divisa: nordeste de Minas Gerais, extremo sul do estado da Bahia e norte do estado do Espírito Santo.

5.5 Aspectos Éticos

Este estudo foi submetido aos Comitês de Ética em Pesquisa, do Centro Universitário de Caratinga (CEP/UNEC), e da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (CEP/PUCMG), e aprovado conforme parecer CEP/UNEC nº 3.061.339 (ANEXO A) e CEP/PUCMG nº 3.115.679 (ANEXO B). Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO C).

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O objetivo desse capítulo é apresentar os resultados dos levantamentos realizados. Optou-se, primeiramente por apresentar (seguindo a coerência lógica do estudo apontada na Metodologia, que diz respeito à Análise dos Dados) os resultados provenientes das análises dos registros administrativos disponíveis na instituição de

ensino, sobre os alunos matriculados no período do estudo e de informações coletadas nas entrevistas junto aos egressos. Por último, são analisados os cartogramas elaborados tendo por base o conjunto das informações levantadas.

Para uma melhor compreensão, utilizou-se as seguintes análises oriundas dos registros administrativos, a saber: idade média e mediana, sexo, formação dos egressos, UF e Município de naturalidade e residência fixa. Os dados extraídos das entrevistas foram: motivo da migração, incentivo educacional, migração segundo unidade da federação, setor de trabalho, remuneração salarial, número de vezes que mudou de trabalho, tipo de ocupação, relevância do curso na formação profissional dos egressos e visão de futuro. Nas análises, quando possível, buscou-se incorporar a ótica de gênero e considerar as coortes de ingresso no curso.

Os resultados das entrevistas serão apresentados por temas e também por relatos na íntegra dos entrevistados, incluindo as respostas objetivas e as categorias e unidades temáticas que foram extraídas das questões discursivas. Vale ressaltar que os dois arquivos, registros administrativos e entrevistas foram concatenados, o que permitiu ampliar a análise dos resultados.

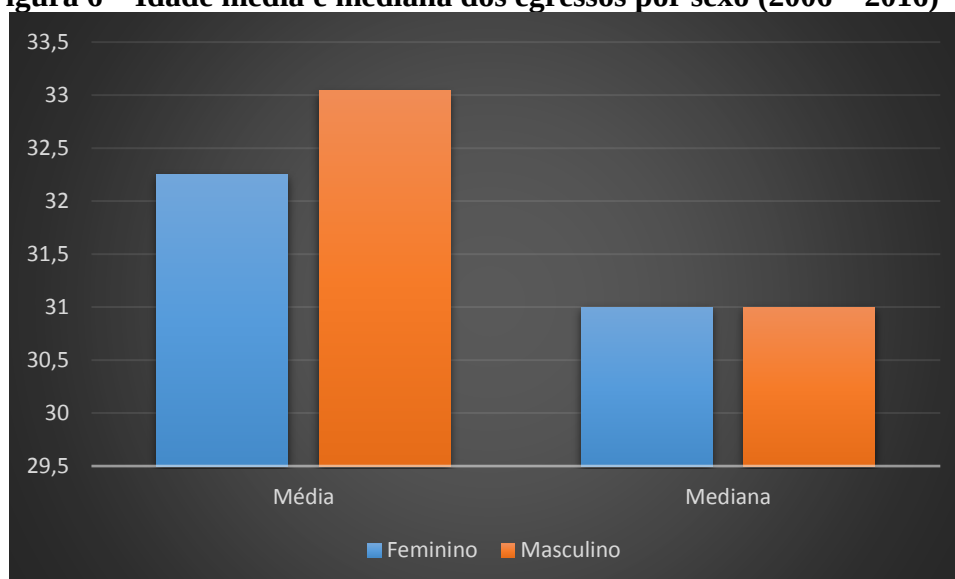
O número total de egressos considerados no estudo foi de 284 pessoas, sendo 151 do sexo masculino (53,2%) e 133 do sexo feminino (46,8%).

Essa realidade local, aqui especificamente dos egressos de Nanuque, está em consonância com a realidade nacional, já que dados do Censo do Ensino Superior (2017), mostram que na classificação dos 20 maiores cursos de Educação Física em número de alunos, destacados por sexo, revelam que dentre os matriculados na Licenciatura, 40,2% são mulheres e 59,8% são homens.

Quanto à idade, os entrevistados no momento do levantamento possuíam idades entre 21 e 65, a idade média era de 32,6 anos e a idade mediana 31 anos.

O mostra a idade média e mediana dos egressos da Educação Física do UNEC, indicando que a idade média do sexo masculino (33,04) é superior ao feminino (32,25) no decorrer dos anos, entretanto a mediana foi igual para ambos, 31 anos.

Figura 6 – Idade média e mediana dos egressos por sexo (2006 – 2016)



Fonte: Elaborado pelo autor com dados extraídos do Sistema TOTVS, UNEC (2018)

Ao analisar os dados referentes à formação dos egressos em Educação Física, a maioria dos alunos optou por fazer tanto da Licenciatura como do Bacharelado. Entretanto, vale ressaltar, conforme ilustra a Tabela 2, que ao se considerar uma única formação a opção dos egressos quando estudante privilegiou a licenciatura.

Tabela 2 – Distribuição dos egressos segundo a formação acadêmica 2006 a 2016

	Frequência	Porcentagem
Licenciatura/Bacharelado	151	53,2
Licenciatura	120	42,3
Bacharelado	13	4,6
Total	284	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor com dados extraídos do Sistema TOTVS, UNEC (2018)

A maioria dos egressos optou por fazer as duas formações em Educação Física, o que correspondeu a 151 pessoas (53,2%), seguido pelo curso de Licenciatura, que foram 120 (42,3%), e como indicado na tabela 4, apenas 13 egressos (4,6%) da amostra optaram por fazer apenas a formação de Bacharelado, corroborando com esse cenário, Antunes (2007), evidencia que o novo modelo de formação profissional na área da Educação Física expressa agilidade, polivalência, e flexibilidade profissional, já que na sociedade atual, com acesso às informações, tecnologias e conhecimentos, exige qualidade no serviço prestado e profissionais competentes.

Outro fato que justifica a escolha pelas duas formações são as possibilidades de inserção no mercado de trabalho, como professor de Educação Física, que ministra aula de Educação Física Escolar e está inserido em diversos projetos da área educacional, e o profissional de Educação Física, que tem como eixo estruturante a intervenção nas áreas da saúde, esportes, cultura e lazer, nos ambientes denominados não formais, um leque de inúmeras opções para a prática desse profissional.

Quanto aos dados relacionados à naturalidade dos alunos egressos matriculados no período de 2006 a 2016, considera-se que a maioria deles é natural do estado de Minas Gerais, seguidos pelo estado do Espírito Santo, e depois da Bahia. Outros estados também, como Maranhão, Rio Grande do Sul e São Paulo são indicados mais com baixa frequência. A Tabela 3 retrata os valores absolutos e relativos a UF de naturalidade dos egressos.

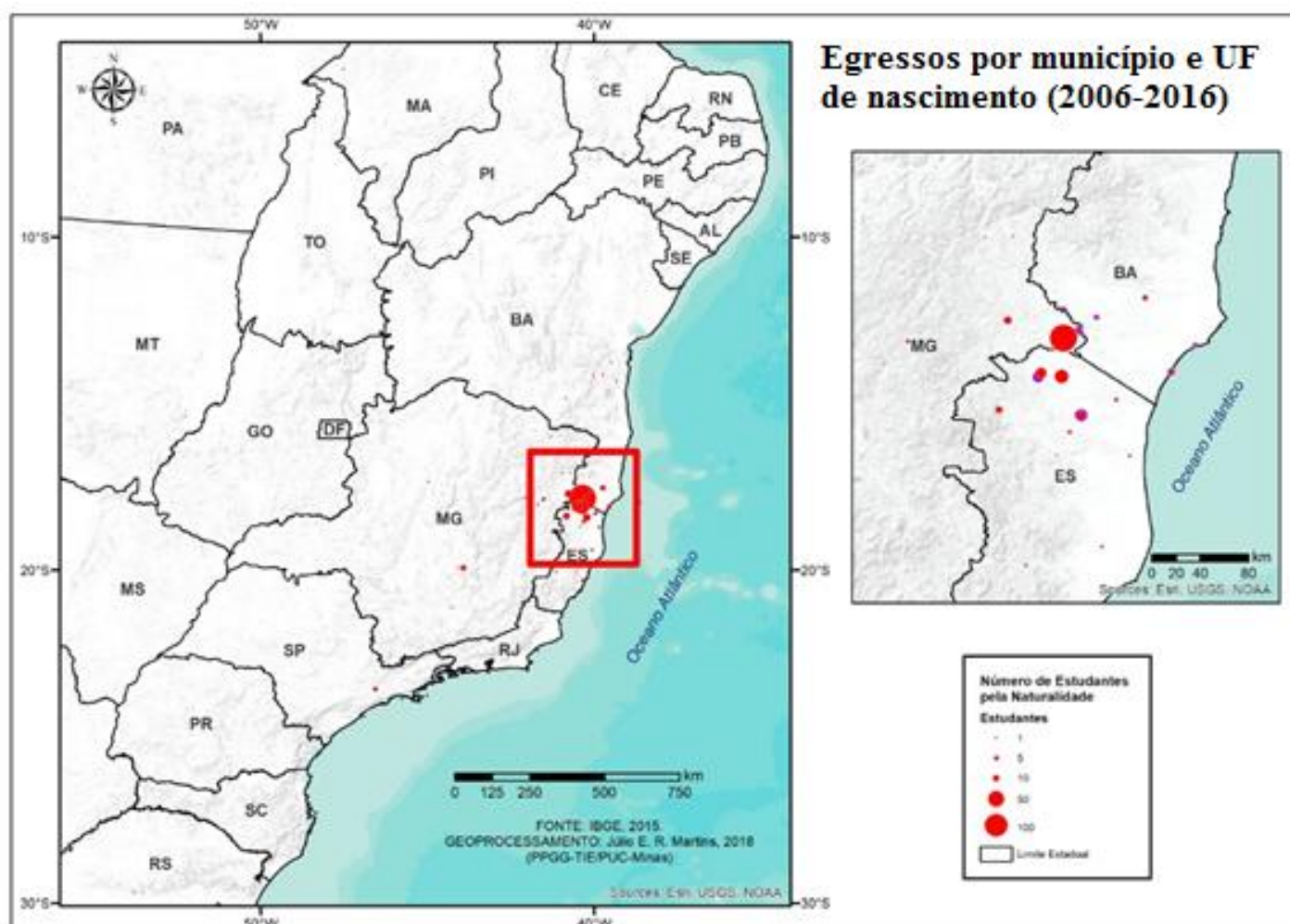
Tabela 3 – Número de egressos por UF de nascimento (2006 - 2016)

	Frequência	Porcentagem
MG	157	55,3
ES	102	35,9
BA	20	7,0
SP	3	1,1
MA	1	,4
RS	1	,4
Total	284	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor com dados extraídos do Sistema TOTVS, UNEC (2018)

A maioria dos alunos 157 (55,3%) é do estado de Minas Gerais, 102 (35,9%) são naturais do estado do Espírito Santo, 20 (7,0%) nasceram no estado da Bahia, 3 (1,1%) do estado de São Paulo, e 1,0 (0,4%) respectivamente, são naturais dos estados do Maranhão e Rio Grande do Sul.

Mapa 4 – Egressos por município e UF de nascimento (2006-2016)



Ao realizar a análise específica da naturalidade dos egressos de cada estado mencionado e sua posição geográfica, considera-se que a maioria dos egressos do estado de Minas Gerais, são naturais da região nordeste do estado, os naturais do Espírito Santo estão concentrados na região norte do estado, e os da Bahia, no extremo sul. Ao se considerar as Regiões do Brasil, há maior concentração de egressos que nasceram na Região Sudeste, justificando até a proximidade do fluxo para a área da atração (Nanuque/MG), seguido pela Região Nordeste, aqui especificamente o estado da Bahia, entretanto, vale ressaltar a presença no grupo de egressos de dois estudantes naturais de outras regiões, um da Região Sul, estado do Rio Grande do Sul, e outro da Região Nordeste, estado do Maranhão.

No Mapa 4 é possível identificar geograficamente os municípios de maior concentração de nascidos nos estados da região sudeste, Bahia, Rio Grande do Sul e Maranhão.

O Quadro 10 ilustra de maneira objetiva o volume de egressos por naturalidade, destacados estados e municípios de nascimento.

O maior número de egressos nasceu no estado de Minas Gerais (157), Nanuque ficou em primeiro lugar, com 76,4% dos nascidos no estado, seguido por Carlos Chagas, com 8,9%, e em terceiro lugar, Belo Horizonte, com 3,8%. Esse terceiro chamou a atenção na hora da apresentação dos resultados, já que Belo Horizonte é a capital do estado de Minas Gerais, e está a uma distância média de 609km de Nanuque.

Quadro 10 – Número de egressos por município de nascimento e UF 2006-2016

Municípios (MG)	N	%	Municípios (ES)	N	%	Municípios (BA)	N	%	Municípios (SP, RJ, MA, RS)	N	%
Nanuque	120	76,4	Montanha	37	36,3	Teixeira de Freitas	6	30	São Paulo	3	60
Carlos Chagas	14	8,9	Mucurici	20	19,6	Mucuri	4	20	Açailândia	1	20
Belo Horizonte	6	3,9	Pinheiros	14	13,7	Salvador	2	10	Santa Maria	1	20
Teófilo Otoni	4	2,6	Ecoporanga	6	5,9	Itanhém	1	5	-	-	-
Gov. Valadares	2	1,4	Ponto Belo	5	4,9	Coroaci	1	5	-	-	-
Serra dos Aimorés	2	1,4	Vitória	4	3,9	Gandu	1	5	-	-	-
Águas Formosas	1	0,6	Boa Esperança	3	2,9	Ibirapuã	1	5	-	-	-
Frei Inocêncio	1	0,6	Pedro Canário	3	2,9	Ipiaú	1	5	-	-	-
Contagem	1	0,6	Aracruz	2	2	Itagi	1	5	-	-	-
Itambacuri	1	0,6	Linhares	2	2	Prado	1	5	-	-	-
Jequitinhonha	1	0,6	Nova Venécia	2	2	Vitória da Conquista	1	5	-	-	-
Machacalis	1	0,6	São Mateus	2	2	-	-	-	-	-	-
Malacacheta	1	0,6	Anchieta	1	1	-	-	-	-	-	-
Pedra Azul	1	0,6	Colatina	1	1	-	-	-	-	-	-
Pirapora	1	0,6	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	157	100	Total	102	100	Total	20	100	Total	5	100

Fonte: Elaborado pelo autor com dados extraídos do Sistema TOTVS, UNEC (2018)

Destaque aqui para o segundo maior estado com naturalidade dos egressos que iniciaram o curso no período de 2006 a 2016, que é o estado do Espírito Santo, tendo em primeiro lugar o município de Montanha, com 36,3% do total daquela UF; seguido por Mucurici (19,6%) e por Pinheiros (13,7%); tais cidades se localizam na região norte do estado, e estão, respectivamente, por volta de 40km; 46km e 85km de distância do município de Nanuque/MG.

No estado da Bahia (24), a maioria dos alunos egressos naturais desse estado é nascida no município de Teixeira de Freitas (30%), seguido por Mucuri (20%) e Salvador (10%). Destaque aqui para o município de Salvador, capital do estado da Bahia, que fica a aproximadamente 834 km de Nanuque/MG.

As demais UF's aparecem com reduzida participação no total de egressos. São Paulo, que apareceu em quarto lugar, com 1,1% do total de estudantes, sendo os 3 da capital, que se encontra a 1.199 Km de distância de Nanuque.

No caso do Rio Grande do Sul e do Maranhão, cada um deles, possui 1 egresso nascido no estado/município, a saber: Maranhão – Açailândia (2.363 km); e Santa Maria (2.468 km) – Rio Grande do Sul. Merecem lugar de destaque na apresentação dos resultados nesse capítulo, já que elas estão geograficamente distantes do município de Nanuque/MG, conforme apresentado à frente de cada uma delas.

Dando continuidade a apresentação dos resultados e discussões, outro aspecto a ser considerado é o estado e município de residência fixa dos egressos que iniciaram o curso no período de 2006 a 2016, porque efetivamente revela a cidade de origem da migração, exceto os residentes em Nanuque.

Vale ressaltar que o local de residência fixa foi extraído de acordo com o endereço registrado na matrícula do acadêmico no último semestre do término do curso, evidenciando ser o mais atual antes do estudante se tornar egresso.

A Tabela 4 mostra que os egressos enquanto estudantes dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física em Nanuque possuíam residência fixa nos seguintes estados, a saber: Minas Gerais 155 (54,6%), seguido pelo estado do Espírito Santo, 103 (36,3%) e Bahia 26 (9,2%).

Esses dados revelam que 129 (45,5%) egressos que iniciaram o curso no período de 2006 a 2016 residiam fora do estado de Minas Gerais, essencialmente nos estados da divisa (Espírito Santo e Bahia); residentes em Nanuque, como indicado na Tabela 5 apresenta, 131 (46,1%), considera-se, portanto que, de um total de 284 egressos formados entre os anos de 2008 a 2018, 154 (53,9%). Há de se considerar que na relação entre naturalidade e residência fixa, não se faz referência ao tempo de residência, portanto, não

se pode afirmar que a migração aconteceu em função dos estudos, e sim, que houve a migração.

Tabela 4 –Número de egressos por UF de residência (época como estudantes) 2006-2016

	Frequência	Porcentagem
MG	155	54,6
ES	103	36,3
BA	26	9,2
Total	284	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor com dados extraídos do Sistema TOTVS, UNEC (2018)

A Tabela 5 mostra que ao todo são 13 cidades circunvizinhas de Nanuque, de onde os egressos se deslocavam para estudar, destaca-se três cidades que possuem maior distância, a saber: Nova Viçosa/BA (145km), Mucuri/BA (117km) e Ecoporanga/ES (113km).

Tabela 5 – Número de egressos por município de residência (época como estudantes) 2006-2016

	Frequência	%	Distância de Nanuque (km)
Nanuque (MG)	131	46,1	0
Montanha (ES)	32	11,3	40
Pinheiros (ES)	26	9,2	85
Ponto Belo (ES)	24	8,5	50
Mucurici (ES)	17	6,0	46
Mucuri (BA)	13	4,6	117
Carlos Chagas (MG)	12	4,2	55
Serra dos Aimorés (MG)	12	4,2	17
Ibirapuã (BA)	6	2,1	42
Nova Viçosa (BA)	5	1,8	145
Boa Esperança (ES)	2	,7	103
Ecoporanga (ES)	2	,7	113
Lajedão (BA)	1	,4	43
Teixeira de Freitas (BA)	1	,4	107
Total	284	100,0	-

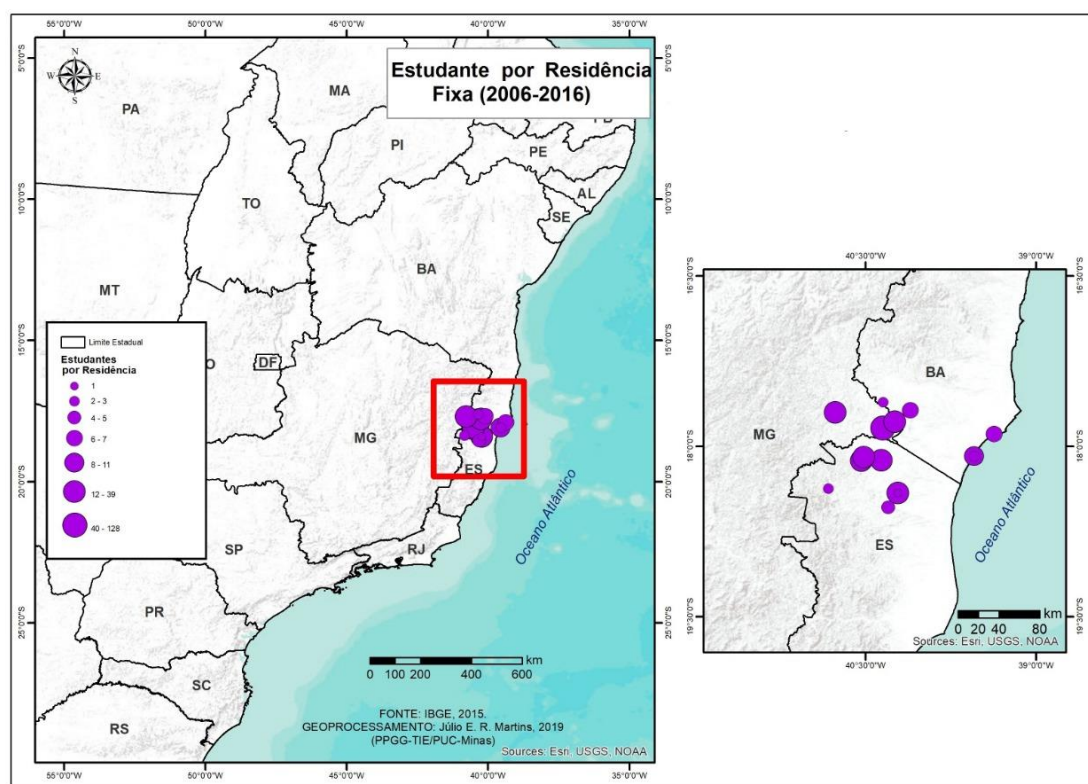
Fonte: Elaborado pelo autor com dados extraídos do Sistema TOTVS, UNEC (2018)

No Mapa 5 é possível identificar que os egressos, na sua maioria residiam no município de Nanuque/MG, e em segundo lugar no norte do estado do Espírito Santo, e como último grupo os residentes no extremo sul do estado da Bahia.

Há de se considerar que os municípios de residência dos egressos do estado da Bahia são em menor número devido a distância geográfica de Nanuque, dificultando assim o deslocamento pendular diário, e por estarem próximos também de cidades que são polos de suas microrregiões, como por exemplo, Teixeira de Freitas. Outro aspecto também são as rodovias estaduais e federais (BR 101) que apresentam alto risco de acidentes e violência, por serem eixos viários de grande tráfego de transportes.

O mesmo não acontece com os residentes em municípios do estado do Espírito Santo, que na sua maioria utilizam apenas rodovias estaduais com baixo risco de acidentes e violência, e a distância menor facilita o deslocamento pendular.

Mapa 5 – Município de residência fixa dos egressos quando estudantes 2006 a 2016.



Em um parágrafo anterior evidenciou as três cidades de maior distância geográfica de Nanuque, contudo, ao analisarmos a matriz de distância dos referidos

municípios em relação à Nanuque/MG, têm-se uma melhor compreensão dos fluxos migratórios e a migração pendular destes egressos enquanto estudantes:

- a) Minas Gerais: Carlos Chagas (55km) e Serra dos Aimorés (17km);
- b) Espírito Santo: Montanha (40km), Pinheiros (85km), Ponto Belo (50km), Mucurici (46km), Boa Esperança (103km) e Ecoporanga (113km).
- c) Bahia: Mucuri (117km), Ibirapuã (42km), Nova Viçosa (145km), Lajedão (43km), Teixeira de Freitas (107km).

O Quadro 11 a seguir ilustra um fenômeno interessante que são os municípios de residência fixa dos estudantes em Educação Física por coorte, desde o primeiro ano de implantação do curso, 2006 até 2016 ano de entrada da última turma investigada.

Quadro 11 – Distribuição percentual de egressos quando estudante por município de residência fixa, segundo coorte de ingresso 2006 – 2016

Cidades	Coorte											Total
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	
Boa Esperança	0,0%	0,0%	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Carlos Chagas	8,3%	8,3%	0,0%	8,3%	0,0%	0,0%	8,3%	16,7%	0,0%	8,3%	41,7%	100,0%
Ecoporanga	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	100,0%
Ibirapuã	33,3%	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	16,7%	0,0%	16,7%	100,0%
Lajedão	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Montanha	6,3%	6,3%	9,4%	3,1%	12,5%	9,4%	12,5%	9,4%	12,5%	18,8%	0,0%	100,0%
Mucuri	23,1%	0,0%	0,0%	30,8%	7,7%	15,4%	15,4%	0,0%	0,0%	7,7%	0,0%	100,0%
Mucurici	5,9%	5,9%	0,0%	0,0%	17,6%	11,8%	5,9%	11,8%	11,8%	11,8%	17,6%	100,0%
Nanuque	11,5%	10,7%	6,9%	6,9%	5,3%	6,9%	4,6%	11,5%	8,4%	19,1%	8,4%	100,0%
Nova Viçosa	20,0%	20,0%	0,0%	0,0%	0,0%	40,0%	0,0%	0,0%	0,0%	20,0%	0,0%	100,0%
Pinheiros	11,5%	7,7%	11,5%	15,4%	15,4%	11,5%	7,7%	3,8%	11,5%	3,8%	0,0%	100,0%
Ponto Belo	0,0%	20,8%	16,7%	12,5%	12,5%	0,0%	8,3%	0,0%	0,0%	16,7%	12,5%	100,0%
Serra dos Aimorés	16,7%	0,0%	8,3%	16,7%	0,0%	8,3%	8,3%	16,7%	0,0%	8,3%	16,7%	100,0%
Teixeira de Freitas	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Total	10,9%	9,9%	7,7%	8,5%	7,7%	8,1%	6,7%	8,8%	7,7%	14,8%	9,2%	100,0%

Fonte: Elaborado pelo autor com dados extraídos do Sistema TOTVS, UNEC (2018)

Ao realizar a análise do quadro percebe-se que na primeira turma de implantação do curso, no ano de 2006, 50% dos estudantes residiam em Nanuque, e os outros 50% eram de outras cidades. De 2006 a 2012 a diminuição do número de estudantes que residiam em Nanuque na época da graduação caiu significativamente, dando abertura para novos estudantes residentes em outras cidades e estados, no entanto, a partir de 2013, após quase 10 anos de implantação do curso, os alunos que residiam em Nanuque e estudavam torna a aumentar.

No entanto, o crescimento do número de estudantes que residiam fora de Nanuque tinha como destaque municípios do estado do Espírito Santo, a saber: Montanha, Mucurici, Pinheiros e Ponto Belo.

Nota-se ainda que em algumas cidades não houve crescimento significativo de estudantes para o deslocamento pendular a Nanuque, Teixeira de Freitas, por exemplo, que fica a 117km, só teve um aluno no primeiro ano do curso (2006), depois não houve mais nenhum, justifica isso porque por ser uma cidade polo de sua microrregião ela possui instituições de ensino superior, como a Faculdade de Teixeira de Freitas – FACTERF, que foi fundada no ano de 2002, e que no ano de 2009 cedeu seus direitos ao grupo Kroton Educacional, administradora da Faculdade Pitágoras, que oferecem o curso de Educação Física presencial desde 14 de fevereiro de 2005 e acaba absorvendo a demanda da própria cidade e de municípios próximos.

Ao realizar-se a análise dos municípios de residência dos estudantes, e contrastar com o sexo dos mesmos, vê-se que o curso de Educação Física mostra uma diferença muito pequena em relação ao sexo, sendo 46,8% feminino e 53,2% masculino. No entanto, a Tabela 7, mostra que na implantação do curso no ano de 2006, do total de 30 alunos, 60% era do sexo feminino e 40% do sexo masculino, entretanto à medida que o curso vai abrindo novas turmas percebe-se que em um ano há mais mulheres do que homens e no ano seguinte acontece ao contrário, a superioridade de homens matriculados.

Além do aspecto relacionado a posição geográfica de Nanuque em relação as cidades/estados vizinhos como base para atração de estudantes, vale destacar a disponibilidade para concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação, no âmbito externo, os Programas do Governo Federal (ProUni e FIES) e interno (Bolsas Institucionais⁵ parciais e integrais).

A Tabela 6 apresenta o quantitativo relacionado ao incentivo educacional dos egressos durante a etapa de formação. Ao analisar os dados vê-se que a metade dos entrevistados possuía alguma concessão de bolsas simples e compostas⁶, a saber: 31(10,9%) tinham bolsas institucionais integrais e parciais; 23(8,1%) possuíam ProUni 100%; 30(10,6%) ProUni 50%; 33(11,6%) apenas FIES, 25(8,8%) tinham bolsas ProUni

⁵ Bolsas institucionais: equivaliam a descontos concedidos pela IES que podiam ser integrais (100%) e parciais (50%), e em alguns casos abaixo de 50%.

⁶ Bolsas compostas: é possível o estudante conciliar dois tipos de concessão, ProUni (Programa do Governo Federal, não gera ônus ao estudante) e FIES (Financiamento oportunizado pela Caixa Econômica Federal, gera ônus ao estudante após a conclusão do seu curso).

50% + FIES 50%. E a outra metade custeava seus estudos com recurso próprio, o que equivale à 142(50%) dos entrevistados.

Tabela 6 –Número de egressos por e Incentivo Educacional (2006-2016)

	Frequência	Porcentagem
Recurso Próprio	142	50,0
Bolsa da Faculdade	31	10,9
Apenas FIES	30	10,6
ProUni 50% e FIES 50%	33	11,6
ProUni 100%	25	8,8
ProUni 50%	23	8,1
Total	284	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da entrevista (2018)

Esses dados revelam que o incentivo educacional é uma das variáveis intervenientes na atratividade de estudantes para os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física.

O Quadro 12 revela um fato muito interessante que é o incentivo educacional no decorrer dos anos de vida do curso, desde a implantação (coorte de 2006) até a última turma dos egressos entrevistados (coorte de 2016).

Nota-se que no primeiro ano do curso não existia nenhum incentivo vinculado ao governo federal (ProUni e FIES), dos 31 alunos matriculados, 19% realizavam seus estudos com recurso próprio, e apenas 12,9% possuíam incentivo proveniente da própria instituição de ensino superior, porém nos anos seguintes observa-se um crescimento da quantidade de estudantes inseridos nos programas de incentivo do governo, chegando a 111 alunos bolsistas do governo federal, e 31 com bolsa institucional. Evidencia-se que existem dois tipos de critérios para a adesão de instituições aos referidos programas, a saber: a) educacional – a instituição deverá estar autorizada regularmente e cadastrada com os seus cursos que serão ofertadas bolsas, junto ao Inep; b) fiscal – ela deverá apresentar antes da adesão ao programa a regularidade fiscal aferida pelo MEC através do Cadastro Informativo de Créditos não quitados do Setor Público Federal.

A instituição ora pesquisada, no ano de 2006, não tinha aderido ao Programa, fato esse que justifica não ter nenhum estudante com essa concessão, entretanto, a partir de 2007 esse fenômeno se inicia.

Quadro 12 – Número de egressos por Incentivo Educacional segundo coorte de ingresso 2006-2016.

Incentivo Educacional	Coortes											Total
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	
ProUni 50%	0	0	1	1	2	1	0	2	1	10	5	23
ProUni 100%	0	4	2	1	2	3	4	1	2	3	3	25
ProUni 50% e FIES 50%	0	0	0	0	0	0	1	4	2	16	10	33
Apenas FIES	0	0	0	1	0	6	6	4	5	6	1	30
Bolsa da Faculdade	5	11	6	5	2	0	1	3	1	2	4	31
Recurso Próprio	26	13	13	16	17	13	7	11	11	4	3	142
Total	31	28	22	24	23	23	19	25	22	41	26	284

Fonte: Elaborado pelo autor com dados extraídos da entrevista

Tabela 7 –Distribuição percentual de egressos coorte de ingresso 2006-2016, segundo Incentivo Educacional.

Incentivo Educacional	Coortes											Total
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	
ProUni 50%	0%	0%	4,3%	4,3%	8,7%	4,3%	0%	8,7%	4,3%	43,5%	21,7%	100,0%
ProUni 100%	0%	16,0%	8,0%	4,0%	8,0%	12,0%	16,0%	4,0%	8,0%	12,0%	12,0%	100,0%
ProUni 50% e FIES 50%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	3,0%	12,1%	6,1%	48,5%	30,3%	100,0%
Apenas FIES	0%	0%	0%	3,3%	0%	20,0%	20,0%	13,3%	16,7%	23,3%	3,3%	100,0%
Bolsa da Faculdade	12,9%	25,8%	16,1%	16,1%	3,2%	0%	0%	9,7%	0%	3,2%	12,9%	100,0%
Recurso Próprio	19,0%	11,3%	9,9%	11,3%	12,0%	9,2%	5,6%	7,7%	8,5%	3,5%	2,1%	100,0%

Fonte: Elaborado pelo autor com dados extraídos da entrevista

Quanto a relação existente entre a naturalidade dos egressos e a residência fixa enquanto estudantes dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física em Nanuque, observa-se que das 43 cidades de naturalidade dos egressos totalizou 14 cidades de residência fixa, o que em princípio não se pode afirmar que houve a migração na sua totalidade de todos os 284 egressos (Ver anexo D).

Indo de encontro a afirmativa do parágrafo anterior, pode-se analisar que dos 120 egressos nascidos em Nanuque/MG, 98 fixaram residência no mesmo local de nascimento e o restante migraram para outras cidades/estados. O mesmo aconteceu com Montanha/ES, dos 37 naturais, 23 permaneceram, o mesmo fenômeno ocorreu em Mucurici/ES, 20 nasceram na cidade e 10 fixaram residência.

Ao se considerar a possível relação entre município de nascimento e local de residência durante a realização do curso, fica patente que só um reduzido número

daqueles considerados no estudo fez o movimento de sair do local de nascimento para outro município. É importante lembrar de que não foi considerado no levantamento o momento do deslocamento.

A Tabela 8 mostra que dos 157 estudantes nascidos no estado de Minas Gerais 89,9% (141) continuaram no mesmo estado e 10,1%(16) foram para os estados da Bahia e Espírito Santo. Os que nasceram no estado do Espírito, 89,2%(91) permaneceram no estado e 10,8%(11) fixaram residência nos estados de Minas Gerais e Bahia. Dos 20 egressos que nasceram na Bahia, 45%(9) continuaram no estado e 55%(11) foram para Minas Gerais e Espírito Santo.

Tabela 8 – Número de egressos por UF de naturalidade, segundo UF de residência quando estudante (2006-2016)

Estados (UF's) nascimento	Estados (UF's) Residência Fixa			Total
	BA	ES	MG	
MG	11	5	141	157
ES	6	91	5	102
BA	9	3	8	20
SP	0	2	1	3
MA	0	1	0	1
RS	0	1	0	1
Total	26	103	155	284

Fonte: Elaborado pelo autor com dados extraídos da entrevista

No entanto, há de se destacar algumas cidades de naturalidade desses egressos que são geograficamente distantes de Nanuque (acima de 200km do local de residência) e das cidades da tríplice divisa e que houve a migração para a região, a saber:

a) Dos 6 egressos nascidos em Belo Horizonte/MG, 4 migraram para Nanuque/MG, e 1 para as cidades de Montanha/ES e Serra dos Aimorés/MG. Ao serem entrevistados sobre o motivo da migração, em sua maioria afirmaram que migraram ainda criança com a família em busca de melhores oportunidades de trabalho, Indivíduo 01 afirmou que: *“Então, eu apenas nasci em BH, e quando bebê ainda fomos pra Atibaia interior de São Paulo, e em 2016 eu fui pra Serra dos Aimorés, e na verdade não teve um motivo em especial, eu fui passear na casa de uma tia e acabei ficando”*. Indivíduo 02

disse: *“meu pai era policial na época e tinha vindo para Nanuque de transferência, aí assim que conseguiu um emprego para mim aqui, eu vim também, em 2006.”* Indivíduo 03 evidenciou que se mudou em função da *“separação dos meus pais, família materna mora aqui em Nanuque, então minha mãe voltou”*. Outro motivo que chamou a atenção desse pesquisador foi a fala do Indivíduo 04, o mesmo relatou: *“Com 3 anos de idade fui dado para a vizinha, e meu avô descobriu, e me trouxe pra cá para morar com ele”*.

b) O mesmo fenômeno aconteceu com o Indivíduo 05, nascido em Contagem/MG, que migrou para Nova Viçosa/BA, afirmando que *“mudei em 2001, porque minha mãe queria morar perto da família dela”*;

c) Dos 2 egressos nascidos em Salvador/BA, os dois fixaram residência em Nanuque. Ao serem entrevistados os mesmos disseram, Indivíduo 06: *“mudei para Nanuque com toda a minha família com meses de vida”*, e Indivíduo 07 afirmou que: *“A faculdade de Direito que eu fiz inicialmente em Teófilo Otoni e terminei em Montes Claros. Nanuque é também a cidade em que minha mãe foi criada. Só depois de estar aqui tive a oportunidade de fazer o que eu realmente queria, a Educação Física”*.

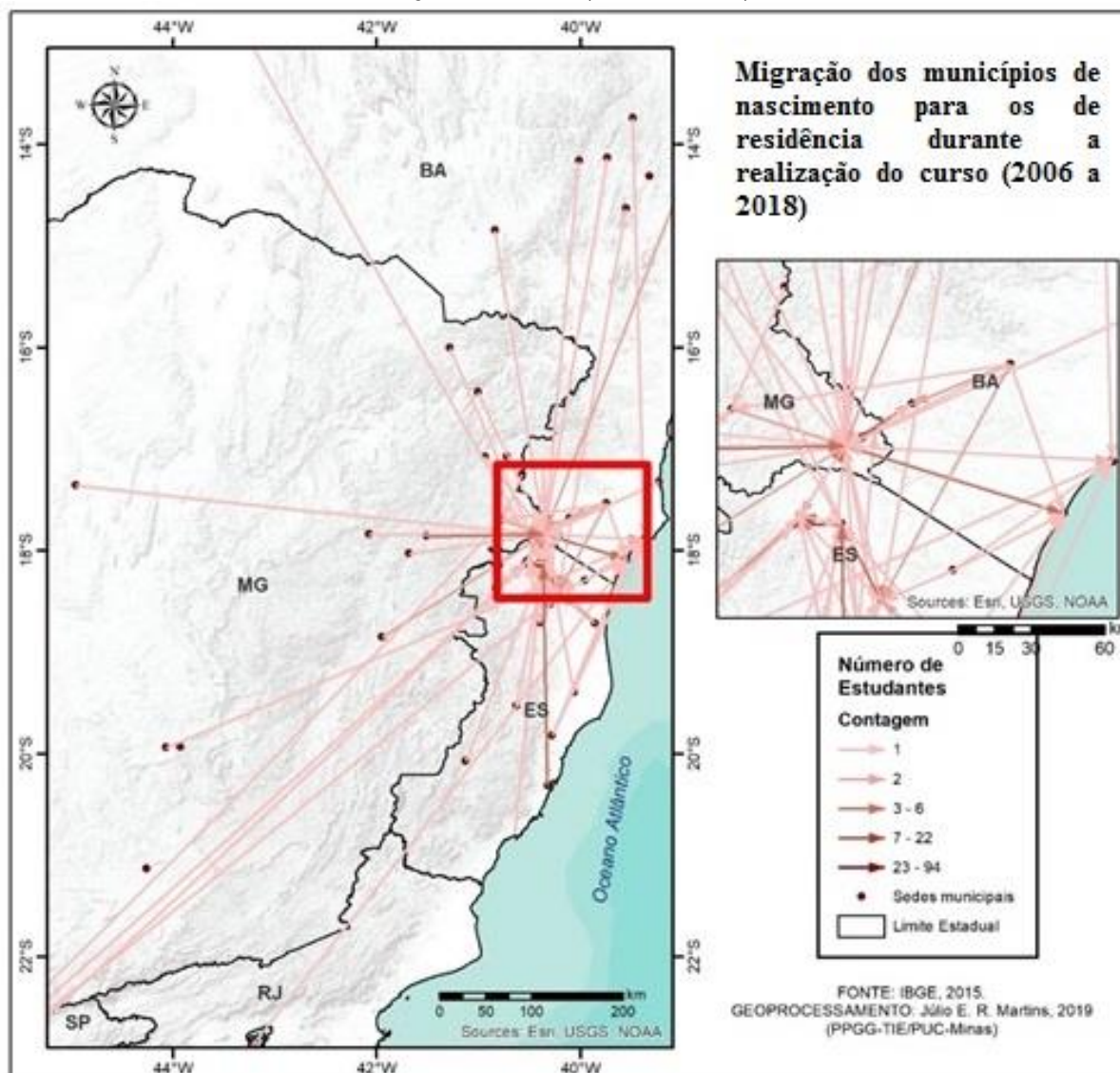
d) O Indivíduo 08 nascido em Açailândia/MA migrou para Montanha/ES, afirmou que o motivo foi *“por causa do trabalho e estudo, lá eu morava na zona rural e não tinha ensino médio; meu primo morava em Montanha/ES e me abriu as portas”*;

e) O Indivíduo 09, nascido em Santa Maria/ES migrou para Ponto Belo/ES em busca da sua formação profissional, ao ser entrevistado o mesmo disse: *“meu sonho em ser árbitro de futebol profissional, e ao analisar a oferta de ProUni e FIES encontrei a instituição em Nanuque, fiz uma pesquisa acerca do padrão de vida da região e em consenso com seus familiares decidi morar em Ponto Belo/ES”*.

f) O Indivíduo 10, que nasceu na cidade de São Paulo/SP e migrou para as cidades próximas a Nanuque/MG, o fator motivador, para ele foi: *“Motivos familiares, minha mãe venho embora pra Ponto Belo”*. O Indivíduo 11 disse: *“Minha mãe separou do meu pai e vim com ela pra Pinheiros/ES, pois minha tia morava aqui.”* A situação do Indivíduo 12 foi bem parecida com os demais, segundo ele: *“Antes de me mudar para Carlos Chagas eu morava em Santa Luzia, região metropolitana de Belo Horizonte, o principal motivo foi um fator que não está relacionado a minha intenção ou opção, mas*

sim por motivos que envolvem a vida profissional do meu pai. Sendo assim, creio que a intenção era a busca de um lugar tranquilo e menos violento, diferente das capitais. ”

Mapa 6 – Migração dos municípios de nascimento para os de residência durante a realização do curso (2006 a 2018)



O Mapa 6 expressa a mensuração dos movimentos de migração dos egressos dos municípios de nascimento para os de residência durante a realização do curso, entre os anos de 2006 (ingresso da primeira turma) a 2018 (ano de formatura da última turma de Educação Física pesquisada), evidenciando claramente em que direção os valores e intensidades do fenômeno acontece, aqui em particular a origem dos egressos (naturalidade) e o destino (local de residência fixa).

Essas representações lineares mostram uma intensidade maior dos fluxos para a região nordeste de Minas Gerais, e alguns municípios do norte do estado do Espírito Santo, e do extremo sul da Bahia.

Por se tratar de uma região que apresenta vizinhança entre os estados, a posição geográfica de Nanuque chama a atenção dos três estados em relação à oferta do curso de Educação Física, nota-se que as cidades de residência fixa dos egressos (na época como estudantes) estão mais distantes das cidades pólos de suas microrregiões, facilitando assim o deslocamento para a cidade de Nanuque. Isso não é o fator principal para afirmar que os mesmos deslocaram para Nanuque afim de estudar, já que o tempo de residência fixa não está sendo levado em consideração.

Até aqui foi apresentado em nível de resultados e discussões a naturalidade dos egressos e onde eles residiam enquanto estudantes.

No entanto, o foco a partir dos próximos parágrafos será evidenciar a inserção dos egressos para o mercado de trabalho, contextualizando o deslocamento da residência fixa (ao término do curso) para a moradia no momento da entrevista. Outrossim, tais dados foram extraídos das entrevistas com os egressos que se formaram entre os anos de 2008 a 2018.

Vale ressaltar também que será abordado dentro dessa inserção ao mercado de trabalho dos egressos, quantas horas por semana de trabalho, sua remuneração salarial, a relevância do curso para sua vida pessoal e profissional, e a sua visão de futuro.

Para se ter uma visão geral desse processo migratório, a Tabela 9 nos mostra que, dos 155 egressos que possuíam residência fixa no estado de Minas Gerais, 136(87,7%) ao final do curso permaneceram no mesmo estado, enquanto 19(13,3%) migraram para outros estados. No estado do Espírito Santo, dos 103 residentes, 93(90,3%) permaneceram no mesmo estado, 6(5,9%) migraram para outros estados do Brasil e 4(3,8%) realizaram migração internacional, sendo 2(1,9%) para Lisboa/Portugal e 2(1,9%) para Massachusetts/Estados Unidos da América. No estado da Bahia, dos 26 que possuíam residência fixa naquele estado 22(84,6%) permaneceram, 3 (11,4%) migraram para outros estados do Brasil e 1(3,8%) migrou para Veneza/Itália.

De acordo com os dados levantados pode-se afirmar que a maioria dos egressos foi absorvida pelo mercado de trabalho dentro do próprio estado de residência fixa. Tal assertiva pode ser consubstanciada levando em consideração a quantidade de egressos desempregados, do total de 284 egressos, 30(10,5%) estão desempregados. Retomaremos essa temática de emprego em um momento à frente aqui nesse capítulo, já que o foco principal aqui é a inserção desses egressos para o mercado de trabalho, se houve migração ou não dos mesmos.

Tabela 9 – Número de egressos por UF de residência quando estudante segundo UF e país de residência no momento da entrevista (2006 - 2019)

Residência Fixa (estudante)	Residência Fixa atual (Egresso)												
	BA	ES	GO	Portugal	USA	MG	MT	PE	RJ	RS	SP	Itália	Total
MG	3	10	2	0	0	136	0	1	1	1	1	0	155
%	11,5	9,6	100,0	0,0	0,0	96,5	0,0	100,0	100,0	50,0	100,0	0,0	54,6
ES	1	93	0	2	2	4	1	0	0	0	0	0	103
%	3,8	89,4	0,0	100,0	100,0	2,8	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	36,3
BA	22	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	26
%	84,6	1,0	0,0	0,0	0,0	0,7	0,0	0,0	0,0	50,0	0,0	100,0	9,2
Total	26	104	2	2	2	141	1	1	1	2	1	1	284
Total%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor com dados extraídos da entrevista

Observa-se que o percentual de egressos que não migraram de seus estados de residência após a conclusão do curso foram, a saber: Minas Gerais 87,7%(136), seguido pelo Espírito Santo 90,2%(93) e Bahia 84,6%(22).

Vale destacar os egressos e suas referidas cidades/estados que fizeram migração internacional, a saber:

a) 2 egressos de Montanha/ES para Danvers/Estados Unidos da América. Ao serem entrevistados os mesmos disseram: *“após casarmos colocamos como meta falar inglês fluente e para isso migramos. Nossa intenção ainda é conseguir o visto de estudante, se for positiva ficaremos aqui uns 2 anos, pois queremos fazer cursos na nossa área, posteriormente”*;

b) 1 egresso de Ponto Belo/ES para Lisboa/Portugal, relatou que *“vim pra cá em busca de uma independência financeira”*.

c) 1 egresso de Montanha/ES para Lisboa/Portugal, relatou que *“vim em busca de uma maior condição financeira e qualidade de vida”*.

d) 1 egresso de Mucuri/BA para Jesolo/Itália. Ao ser entrevistada a mesma disse: *“Meu objetivo sempre foi morar sozinha com minha filha e não depender dos meus pais. Eu tive o meu Studio de Personal em uma casa alugada. Pra dar conta de pagar o aluguel eu dava várias aulas por dia sempre tudo sozinha. Então não tinha tempo pra cuidar da minha filha igual. Voltei pra casa dos meus pais e montei um espaço meu na garagem porque eu tentei trabalhar pra 4 academias mas a minha simpatia incomodava as esposas dos proprietários, daí desisti de ser funcionária e resolvi ir pra Europa. ”*

Os entrevistados deixaram explícito o desejo de busca por uma realização pessoal, profissional, para si e suas respectivas famílias.

O Quadro 13 mostra a relação existente entre o ano de início do curso dos entrevistados e a migração para os estados e países, e se não houve migração, ou seja, o entrevistado permaneceu no mesmo estado de residência fixa após formado.

Os dados mostram um fenômeno bem interessante, na primeira turma (2006) foi que houve a maior migração com um total de 9 egressos que migraram para os estados da do Espírito Santo, Bahia, Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo. Após essa primeira turma, nas turmas seguintes esse número de migrações cai, no entanto na décima turma, ou seja, dos ingressantes de 2015, houve a maior migração geral, com 15 estudantes que migraram para os estados de Minas Gerais, Espírito Santo, Bahia e Rio Grande do Sul.

Outro fato que merece destaque é que o estado do Espírito Santo foi o que mais acolheu migrantes dos outros estados 12,3%, seguido de Minas Gerais (8,4%). Há de se considerar que outros estados e países aparecem como estados de destino dos egressos formados em Educação Física, a saber: Estados Unidos da América, Itália e Portugal; Bahia, Distrito Federal, Goiás, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo.

Quadro 13 – Número de egressos por coorte de ingresso, segundo local de residência e status migratório no momento da entrevista 2019

Início no Curso	Migração (Estado/País)													Total
	BA	DF	ES	EUA	GO	Itália	MG	PE	Portugal	RJ	RS	SP	Não migrantes	
2006	2	0	3	0	0	0	2	1	0	0	0	1	22	31
2007	1	1	3	0	0	0	1	0	0	0	0	0	22	28
2008	0	0	5	0	0	0	1	0	1	0	0	1	13	21
2009	2	0	3	0	0	0	2	0	0	0	0	0	17	24
2010	0	0	3	0	0	1	0	0	0	1	0	0	18	23
2011	0	0	5	0	1	0	2	0	0	0	0	0	15	23
2012	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	16	19
2013	0	0	3	0	0	0	3	0	0	0	0	0	19	25
2014	1	0	2	2	0	0	2	0	0	0	0	0	14	21
2015	1	0	5	0	0	0	8	0	0	0	1	0	28	43
2016	0	0	1	0	1	0	2	0	0	0	1	0	21	26
Total	7	1	35	2	2	1	24	1	1	1	2	2	205	284

Fonte: Elaborado pelo autor com dados extraídos da entrevista

No que se refere à inserção no mercado de trabalho, ao realizar a entrevista com os egressos foi levantado as seguintes informações: empregos, remuneração salarial, setor de trabalho, levando em consideração o sexo e a coorte de ingresso.

Ao se tratar do setor de trabalho onde os egressos atuam, 53,5% no setor privado, 31,3% no setor público, 4,6% em ambos e 10,6 não estão trabalhando. No entanto ao cruzar os dados por coorte de ingresso observa-se algo interessante, como mostra a Tabela 10, os egressos da primeira turma (2006) pelo maior tempo de exposição no mercado de trabalho em relação aos que formaram por último, estão trabalhando, tanto no setor público quanto privado, e apenas 1 egresso está sem trabalhar. Os egressos formados nos últimos dois anos (2015-2016), 6 egressos (20%)(2015) e 9 egressos(30%) (2016) estão sem inserção no mercado de trabalho.

Como no ato da entrevista não foi questionado acerca do tempo que demoraram para encontrar o emprego após a formatura, não há como realizar comparações entre os egressos que ficaram mais expostos em relação aos que tiveram menos exposição após formados.

Tabela 10 – Número de egressos por setor de ocupação no momento da entrevista segundo coorte de ingresso (2019)

Setor Trabalho	Coortes											Total
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	
Público	14	13	9	9	10	9	6	3	3	7	5	88
%	15,9%	14,8%	10,2%	10,2%	11,4%	10,2%	6,8%	3,4%	3,4%	8,0%	5,7%	100,0%
Privado	14	12	9	12	11	10	11	19	16	28	11	153
%	9,2%	7,8%	5,9%	7,8%	7,2%	6,5%	7,2%	12,4%	10,5%	18,3%	7,2%	100,0%
Ambos	2	1	1	2	0	2	2	0	1	1	1	13
%	15,4%	7,7%	7,7%	15,4%	0,0%	15,4%	15,4%	0,0%	7,7%	7,7%	7,7%	100,0%
Não	1	2	3	1	1	2	0	3	2	6	9	30
%	3,3%	6,7%	10,0%	3,3%	3,3%	6,7%	0,0%	10,0%	6,7%	20,0%	30,0%	100,0%
Total	31	28	22	24	22	23	19	25	22	42	26	284
Total%	10,9%	9,9%	7,7%	8,5%	7,7%	8,1%	6,7%	8,8%	7,7%	14,8%	9,2%	100,0%

Fonte: Elaborado pelo autor com dados extraídos da entrevista

No entanto, ao realizar a comparação dos setores de trabalho entre homens e mulheres, a Tabela 11 mostra que dos 30 egressos desempregados, 3,5% são homens e 7% são mulheres, revelando que o dobro de mulheres em relação aos homens estão desempregadas. No setor privado há uma superioridade dos homens (29,9%) e no público há valores semelhantes, 15,5%.

Tabela 11 – Número de egressos por sexo segundo setor de ocupação no momento da entrevista (2019)

Sexo	Setor de Trabalho				Total
	Ambos	Privado	Público	Não trabalham	
M	10	85	44	10	149
%	3,5	29,9	15,5	3,5	52,5
F	3	68	44	20	135
%	1,1	23,9	15,5	7,0	47,5
Total	13	153	88	30	284
%	4,6	53,9	31,0	10,6	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor com dados extraídos da entrevista

Acerca da remuneração salarial, na realização da pesquisa de campo ficou evidenciado que 62%(176) do total dos entrevistados recebem entre 1 e 2; e 2 a 3 salários mínimos, como se identifica na Tabela 12.

Tabela 12 –Número de egressos por classe de remuneração mensal em salários mínimos na ocupação, no momento da entrevista (2019)

Salário Mínimo	Frequência	Porcentagem
Não trabalham	30	10,6
Menos de 1	23	8,1
Entre 1 e 2	111	39,1
Entre 2 e 3	65	22,9
Entre 3 e 4	32	11,3
Entre 4 e 5	11	3,9
Acima de 5	12	4,2
Total	284	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor com dados extraídos da entrevista

Todavia, a Tabela 13 revela informações interessantes ao se considerar a remuneração segundo o sexo. Nos extremos da escala salarial, menor e maior valor (acima de três salários mínimos), os homens estão presentes em maior proporção (23,2%), enquanto que as mulheres só aparecem com maior participação no grupo de 1 a 2 salários mínimos (57%).

Tabela 13 – Número de egressos por sexo, segundo remuneração da ocupação principal no momento da entrevista (2019)

Sexo	Remuneração Salarial (R\$) – Salário Mínimo							Total
	Não trabalham	Menos de 1	Entre 1 e 2	Entre 2 e 3	Entre 3 e 4	Entre 4 e 5	Acima de 5	
M	10	16	54	36	20	6	9	151
%	6,6	10,6	35,8	23,8	13,2	4,0	6,0	100
F	20	7	57	29	12	5	3	133
%	15,0	5,3	42,9	21,8	9,0	3,8	2,3	100
Total	30	23	111	65	32	11	12	284
%	10,6	8,1	39,1	22,9	11,3	3,9	4,2	100

Fonte: Elaborado pelo autor com dados extraídos da entrevista

Tabela 14 –Número de egressos por mudança de local de trabalho, no momento da entrevista (2008-2019)

Número de vezes	Frequência	Porcentagem
1	20	7,0
2	22	7,7
3	9	3,2
4	7	2,5
5	2	,7
6	3	1,1
7	1	,4
0	190	66,8
Não trabalham	30	10,6
Total	284	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor com dados extraídos da entrevista

Para entender melhor o cenário relacionado ao mercado de trabalho dos egressos em Educação Física, que se formaram entre os anos de 2008 a 2018, foi necessário levantar a quantidade de vezes que os entrevistados mudaram de trabalho. A maioria dos entrevistados 66,9% está empregada e nunca mudou de trabalho, 14,7% mudaram pelo menos 1 a 2 vezes.

O Quadro 14 mostra o tipo de ocupação dos egressos em Educação Física nas coortes de ingressos de 2006 a 2016. É possível realizar uma análise da inserção no mercado de trabalho.

Há um fenômeno inicial que era de se esperar, os egressos formados nas primeiras turmas foram absorvidos imediatamente pelo mercado de trabalho, onde apenas 1 egresso formado sem trabalhar e 6 egressos fora da área de formação acadêmica. Por outro lado, os egressos das últimas turmas estão em maior número desempregados e ou estão atuando em outros serviços fora da área da Educação Física, não considerando novamente tempo de exposição ao risco do fenômeno emprego.

Quanto aos tipos de ocupação dos egressos, considerando as diversas áreas de atuação do Profissional de Educação Física, há um número expressivo de professores de Educação Física Escolar (27,4%), seguido pela área da Academia, Instrutores (19%) e Dança (6%), *Personal Trainer* (5,2%) e Pilates (3,5%). Os resultados revelam que outras áreas de atuação do Profissional de Educação Física são pouquíssimas exploradas pelos egressos, a saber: Projetos Sociais e Esportivos, Escolinhas Desportivas e Treinamento,

Cross Fit e Funcional, Artes Marciais e Lutas, Atividades Aquáticas, Ginástica Laboral e Ergonomia, Educação Especial e a Docência do Ensino Superior.

Quadro 14 – Número de egressos por ocupação principal no momento da entrevista segundo coorte de ingresso (2019)

Tipo de Ocupação	Coorte (2006-2016)											Total
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	
Educação Física Escolar	15	8	8	9	10	9	6	4	4	3	2	78
%	50	30	35	38	43	38	33	16	18	7	8	27,5
Outras áreas fora da Ed. Física	6	5	4	3	6	2	3	6	3	10	10	58
%	20	19	17	13	26	8	17	24	14	24	38	20,4
Academia (Instrução)	0	3	3	6	3	7	5	5	8	12	1	53
%	0	11	13	25	13	29	28	20	36	29	4	18,6
Dança, Ginástica e Expressão Corporal	2	1	1	1	1	1	3	3	0	2	1	16
%	7	4	4	4	4	4	17	12	0	5	4	5,6
Academia (Personal Trainer)	2	3	0	1	1	2	0	2	3	3	0	17
%	7	11	0	4	4	8	0	8	14	7	0	5,9
Pilates	1	2	1	0	0	1	1	1	1	2	0	10
%	3	7	4	0	0	4	6	4	5	5	0	3,5
Projetos Sociais e Esportivos	1	3	1	0	1	0	0	0	0	0	1	7
%	3	11	4	0	4	0	0	0	0	0	4	2,4
Escolinhas Esportivas e Treinamento	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2	1	5
%	0	4	0	0	0	0	0	4	0	5	4	1,7
Professor Tutor/Universitário	1	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	4
%	3	0	4	8	0	0	0	0	0	0	0	1,4
Cross Fit, Funcional	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2
%	0	0	0	0	0	0	0	0	5	2	0	0,7
Artes Marciais e Lutas	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
%	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0,3
Atividades Aquáticas	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
%	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0,3
Ginástica Laboral e Ergonomia	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
%	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,3
Educação Especial	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0,3
Não trabalha	1	1	3	2	1	2	0	3	1	7	9	30
%	3	4	13	8	4	8	0	12	5	17	35	10,5
Total	30	27	23	24	23	24	18	25	22	42	26	284
Total%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Elaborado pelo autor com dados extraídos da entrevista

Uma análise de fundamental importância é o tipo de serviço dos egressos por sexo e coorte, para traçar um perfil da oportunidade de trabalho para homens e mulheres e a inserção dos mesmos no mercado de trabalho em Educação Física ao longo dos anos.

O Quadro 15 mostra que há uma diferença de mulheres desempregadas 13%(18) em relação aos homens 8%(12), e as áreas de maior atuação delas no mercado da Educação Física são, Educação Física Escolar, Academia (Instrução) e Dança, Ginástica e Expressão Corporal, e dos homens são Educação Física Escolar, Academia (Instrução) e Academia (*Personal Trainer*).

Outro fato que chamou a atenção foi que não existe nenhuma mulher atuando na área de Escolinhas Esportivas e Treinamento como também Artes Marciais e Lutas, fato esse que tem sido alvo de discussão em nível mundial, a atuação das mulheres no esporte, na gestão, na equipe técnica e administrativa. De igual forma, não existe nenhum homem atuando com Dança, Ginástica e Expressão Corporal. Contudo, uma mulher e três

homens, o que equivale a 1,4% dos entrevistados começaram a trilhar pela área da Docência em nível Superior.

Quadro 15 – Número de egressos, por sexo, tipo de ocupação no momento da entrevista, segundo coorte de ingresso 2019 cont.

Sexo	Tipo de Ocupação	Coorte (Ano dos Ingressantes)					Total
		2006	2007	2008	2009	2010	
Feminino	Não trabalha	1	1	2	1	1	6
	Educação Física Escolar	8	4	3	4	7	26
	Academia (Instrução)	0	0	2	5	2	9
	Academia (Personal Trainer)	0	1	0	0	0	1
	Pilates	1	2	0	0	0	3
	Atividades Aquáticas	0	0	1	0	0	1
	Dança, Ginástica e Expressão Corporal	1	1	1	0	0	3
	Projetos Sociais e Esportivos	1	1	1	0	0	3
	Professor Tutor/Universitário	1	0	0	0	0	1
	Ginástica Laboral e Ergonomia	1	0	0	0	0	1
	Educação Especial	0	0	0	0	0	0
	Outras áreas fora da Ed. Física	4	1	1	0	5	11
	Total	18	11	11	10	15	65
Masculino	Não trabalha	0	0	1	1	0	2
	Educação Física Escolar	7	4	6	5	2	24
	Academia (Instrução)	0	3	1	1	1	6
	Academia (Personal Trainer)	2	2	0	1	1	6
	Escolinhas Esportivas e Treinamento	0	1	0	0	0	1
	Pilates	0	0	1	0	0	1
	Cross Fit, Funcional	0	0	0	0	0	0
	Artes Marciais e Lutas	0	0	0	0	0	0
	Dança, Ginástica e Expressão Corporal	1	0	0	1	1	3
	Projetos Sociais e Esportivos	0	2	0	0	1	3
	Professor Tutor/Universitário	0	0	1	2	0	3
	Outras áreas fora da Ed. Física	2	4	3	3	1	13
	Total	12	16	13	14	7	62
Total		30	27	24	24	22	127

Fonte: Elaborado pelo autor com dados extraídos da entrevista

Quadro 15 - Número de egressos, por sexo, tipo de ocupação no momento da entrevista, segundo coorte de ingresso 2019

Sexo	Tipo de Ocupação	Coorte (Ano dos Ingressantes)						Total
		2011	2012	2013	2014	2015	2016	
Feminino	Não trabalha	1	0	1	1	5	4	12
	Educação Física Escolar	5	4	3	1	2	0	15
	Academia (Instrução)	3	1	3	3	4	0	14
	Academia (Personal Trainer)	0	0	1	2	1	0	4
	Pilates	0	1	0	1	1	0	3
	Dança, Ginástica e Expressão Corporal	1	1	1	0	1	0	4
	Educação Especial	0	0	0	0	0	1	1
	Outras áreas fora da Ed. Física	1	1	2	3	4	4	15
Total	11	8	11	11	18	9	68	
Masculino	Não trabalha	1	0	2	0	2	5	10
	Educação Física Escolar	4	2	1	3	1	2	13
	Academia (Instrução)	4	4	2	5	8	1	24
	Academia (Personal Trainer)	2	0	1	1	2	0	6
	Escolinhas Esportivas e Treinamento	0	0	1	0	2	1	4
	Pilates	1	0	1	0	1	0	3
	Cross Fit, Funcional	0	0	0	1	1	0	2
	Artes Marciais e Lutas	0	0	0	1	0	0	1
	Dança, Ginástica e Expressão Corporal	0	2	2	0	1	1	6
	Projetos Sociais e Esportivos	0	0	0	0	0	1	1
	Outras áreas fora da Ed. Física	1	2	4	0	6	6	19
	Total	13	10	14	11	24	17	89
Total		24	18	25	22	42	26	157

Fonte: Elaborado pelo autor com dados extraídos da entrevista

Ao analisar os tipos de ocupação por coorte e por sexo nota-se algo bem interessante acerca da inserção dos egressos no mercado de trabalho. Dos anos de 2006 a 2010 (Quadro 15) 9,1% (26) mulheres e 8,4% (24) homens estão atuando na área de Educação Física Escolar, e cerca de 7% (22) de ambos os sexos estão atuando nas academias (instrução e *personal trainer*); 2,1% das mulheres formadas estão desempregadas e 0,7% dos homens.

Entretanto, quando se analisa o mesmo cenário em relação aos anos de 2011 a 2016 (Quadro), observa-se que 5,2% (15) mulheres e 4,5% (13) homens estão atuando na área de Educação Física Escolar, e 16% (48) de ambos os sexos estão atuando nas academias como instrutor e *personal trainer*; 4,2% das mulheres formadas estão desempregadas e 3,5% dos homens.

Em continuidade a contextualização da apresentação dos resultados e discussões, abre-se espaço aqui nesse parágrafo para o levantamento das duas questões discursivas (abertas) que, conforme abordado anteriormente na Metodologia será apresentado aqui de maneira quantitativa através de unidades temáticas.

A primeira pergunta questionou os entrevistados acerca da relevância do curso, onde ele optava por “sim” ou “não”, e voluntariamente respondia subjetivamente. Do universo de 284 egressos entrevistados, 7,4% optaram por não responder essa questão.

Tabela 15 – Número de egressos entrevistados por opinião sobre a relevância do curso realizado (2019)

Relevância do curso	Frequência	Porcentagem
Conhecimento para inserção no mercado de trabalho	124	43,7
Melhora na relação intrapessoal e interpessoal	74	26,1
Ajudar pessoas a alcançar resultados	65	22,9
Não quero expressar	21	7,4
Total	284	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor com dados extraídos da entrevista

A Tabela 15 evidencia que a maioria dos egressos (43,7%) entenderam que o curso foi sim relevante para eles, pois oportunizou “conhecimento para inserção no mercado de trabalho”, todos atuam na área da Educação Física, em segundo lugar, 26,1% dos egressos disseram que houve “melhora na relação intrapessoal e interpessoal” com a formação acadêmica e 22,9% disseram que o curso foi de suma importância para “ajudar pessoas a alcançar resultados”.

A segunda pergunta aberta foi sobre a visão de futuro dos egressos, o que eles desejam fazer, planejar, tendo com unidade de tempo os próximos cinco anos. Essa pergunta em especial todos os egressos optaram por responder.

A Tabela 16 ilustra de maneira clara e objetiva, dentro das cinco unidades temáticas organizadas e respondidas pelos egressos, mais da metade disseram que desejam “permanecer na Educação Física e em especializar”, em segundo lugar os egressos pontuaram que planejam “passar em concurso público (podendo ser na área da Educação Física e ou outras áreas); os outros disseram que, por já estarem fora da área de formação deles, querem continuar na situação em que se encontram; e um número menor de egressos se encontram insatisfeitos com a área de formação e planejam “mudar de área, nova graduação e ou profissão” (alguns deles trabalham com Educação Física e outros que não trabalham); e por fim três egressos disseram que nos próximos cinco anos querem “abrir a minha empresa (na área da Educação Física)”.

Tabela 16 –Número de egressos entrevistados por respostas às questões sobre os planos futuros (2019)

Visão de Futuro	Frequência	Porcentagem
Permanecer na Ed. Física e me especializar	195	68,7
Passar em concurso público (dentro ou fora da área Ed. Física)	34	12,0
Permanecer fora da Ed. Física	27	9,5
Mudar de área, nova graduação e ou profissão	25	8,8
Abrir minha empresa (Ed. Física)	3	1,1
Total	284	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor com dados extraídos da entrevista

Os dados evidenciados na tabela mostram que há um interesse dos alunos na educação continuada, tentar estabilidade ao se tornar efetivo no âmbito municipal,

estadual e federal, outros não querem trabalhar com a profissão, querem sair da área da Educação Física optando por outro curso e outra profissão, e um número pequeno revelaram o espírito empreendedor de terem o próprio negócio, saindo da posição de empregado para empregador.

Com a elaboração desse capítulo ficou evidente a situação dos egressos em Educação Física formados em Nanuque entre os anos de 2008 a 2018, fazendo uma análise ao longo do tempo (coorte) e por sexo, traçando-se assim um cenário de como eles se encontravam no mercado de trabalho no momento da entrevista.

7 CONCLUSÃO

O propósito desse último capítulo é de apresentar as conclusões correspondentes aos objetivos e hipóteses vistos na Introdução, tal ênfase se dará da seguinte forma, a saber: primeiramente cada objetivo específico, e por consequência contribuir para que objetivo geral venha um dia ser atingido, já que se trata de um caminho, e essa tese trouxe uma contribuição; ratificar a hipótese e por fim responder o problema que deu origem ao presente estudo.

O tema central dessa Tese esteve pautado nos estudos urbanos e regionais, já que Nanuque/MG pela sua posição geográfica atrai estudantes de Educação Física por estar mais próxima (em Km) de cidades dos estados do norte do Espírito Santo e do extremo sul da Bahia, e que foi verificado através da análise espacial da distância de Nanuque em relação às cidades das microrregiões dos estados da tríplice divisa, e que esses são mais distantes das cidades-pólos de suas referidas microrregiões.

Em termos específicos o presente estudo objetivou compreender através da revisão bibliográfica a posição geográfica de Nanuque como centralidade e suas redes urbanas para a atratividade de estudantes e o deslocamento dos egressos em Educação Física.

Para embasar a pesquisa e concluir esse primeiro objetivo específico, tornou-se necessário realizar os levantamentos bibliográficos que perpassaram pelas teorias da caracterização histórica e geográfica de Nanuque/MG e do Vale do Mucuri, descritas através dos autores Cerqueira Neto (2005), Fonseca (1985), Rafael (2012) e Achtschin (2018), IBGE (2010), Prefeitura Municipal de Nanuque (2015), diversos indicadores encontrados na PNUD, FJP e IPEA (2013).

Acerca da centralidade e suas redes urbanas foi primordial discutir o conceito e as contribuições de Amorim Filho (1990) que ao analisar a rede urbana da Bacia do Mucuri, considerando as variáveis socioeconômicas e demográficas de 15 municípios, caracterizou Nanuque como centro polarizador em um contexto microrregional. Sobre hierarquia urbana utilizou-se a Teoria do Lugar Central proposta por Christaller (1993) que na centralidade de Nanuque em relação a região, os dados padronizados por Marques

(2018), através do resultado da Análise dos Componentes Principais (ACP), a cidade assumiu a quinta posição, ficando atrás de Teófilo Otoni/MG, Teixeira de Freitas/BA, Porto Seguro/BA e São Mateus/ES, todas cidades pólos de suas microrregiões.

Outro objetivo específico foi conhecer o perfil dos alunos egressos formados na cidade de Nanuque/MG (2008-2018), evidenciando, dentre outros, aspectos relacionados à naturalidade e residência fixa durante a formação em Educação Física.

Tal objetivo também foi concluído ao compreender que dos 284 egressos investigados, a maioria deles nasceram em Minas Gerais e Espírito Santo, seguidos pela Bahia, e os que nasceram no estado de São Paulo, Maranhão e Rio Grande do Sul.

No entanto, ao analisar a relação entre a naturalidade e residência fixa no momento de realização do curso concluiu-se que a maioria dos egressos na época como estudantes residiam em Minas Gerais, nas cidades de Nanuque, Carlos Chagas (55km) e Serra dos Aimorés (17km), entretanto as cidades do norte do Espírito Santo, Montanha (40km), Pinheiros (85km) e Ponto Belo (50km) assumiram papel de destaque com um número expressivo, pelo fato dos alunos se deslocarem de locais distantes para frequentar a faculdade e retornarem às suas cidades. Constatou-se também residentes no extremo sul da Bahia, nas cidades de Mucuri (117km), Ibirapuã (42km), Nova Viçosa (145km), Lajedão (43km) e Teixeira de Freitas (107km), que na sua maioria possuíam distâncias acima de 100km de Nanuque, e que ainda assim realizavam deslocamento pendular.

Por fim o último objetivo específico foi de analisar a dinâmica dos fluxos migratórios a partir de Nanuque/MG como cidade que dinamiza, e ao mesmo tempo oportuniza o deslocamento de profissionais formados.

Ao levantar os dados dos registros de residência fixa dos egressos na época como estudantes foi possível compreender que a maioria deles, ou seja, 154(53,9%) eram atraídos para estudar em Nanuque, com isso realizavam deslocamento pendular diário durante todo período da formação acadêmico-profissional em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, isso entre os anos de 2006 (primeira turma ingressante) a 2018 (última turma concluinte).

Quanto a atratividade de estudantes para Nanuque outro aspecto que há de se considerar, e que interfere diretamente nesse fenômeno é a disponibilidade da concessão de incentivos educacionais, através de bolsas de Programas do Governo Federal (ProUni e FIES) e Institucional (interna), concluindo que a metade dos estudantes possuíam algum tipo de bolsa das mencionadas acima, e a outra metade arcava com as despesas da formação com recurso próprio.

Entretanto, observa-se que o FIES puro e o pagamento feito com recurso próprio são mais onerosos aos egressos, e os demais incentivos (parciais e integrais) o aluno desprendia de poucos recursos financeiros. Ao analisar os dados, verificou-se que os egressos residentes em Nanuque possuíam os incentivos que não os oneravam muito, ProUni integral (56%) e parcial (52,1%) e os que residiam fora da cidade pagavam com recurso próprio e ou assumiram dívidas (FIES). Este dado nos chama a atenção, pois revela que o apoio institucional e do governo contemplavam mais os estudantes residentes em Nanuque.

Quanto a dinâmica de inserção dos egressos no mercado de trabalho, sendo na área da Educação Física e ou não, foi possível concluir através dos dados quantitativos, estatística descritiva por frequência, que a maioria dos profissionais de Educação Física formados em Nanuque permaneceram em suas cidades, Nanuque/MG, Montanha/ES e Ponto Belo/ES. Os restantes dos egressos realizaram migração interna e cinco realizaram migração internacional, para Danvers/Estados Unidos da América, Lisboa/Portugal e Jesolo/Itália, esses quando entrevistados alegaram estar em busca de aprender o idioma, os outros em busca de autonomia e independência financeira.

O que nos chamou a atenção ao concluir esta pesquisa é que de todos os 284 egressos entrevistados apenas 30 (10,6%) estão desempregados, a maioria trabalha no setor privado, tendo a remuneração salarial entre 1 e 2 salários (39,1%), seguidos por 2 e 3 (22,9%), 3 e 4 salários (11,3%), 4 e 5 salários (3,9%) e acima de 5 salários mínimos (4,2%). Os resultados mostraram que as mulheres (6,1) recebem menores salários que os homens (10%), recebem entre 4 e 5/Acima de 5.

Conclui-se também que os alunos possuem interesse na educação continuada, tentar estabilidade ao se tornar efetivo no âmbito municipal, estadual, e federal, outros não querem trabalhar com a profissão, querem sair da área da Educação Física optando

por outro curso e outra profissão, e um número pequeno revelaram o espírito empreendedor de terem o próprio negócio, saindo da posição de empregado para empregador.

Em relação ao diferencial por sexo dos egressos e a contextualização da inserção dos mesmos no mercado de trabalho, concluiu-se que há uma diferença mínima de mulheres desempregadas em relação aos homens, e as áreas de maior atuação das mulheres no mercado da Educação Física são, Educação Física Escolar, Academia (Instrução) e Dança, Ginástica e Expressão Corporal, e dos homens são Educação Física Escolar, Academia (Instrução) e Academia (Personal Trainer). Conclui-se ainda que não existe nenhuma mulher atuando na área de Escolinhas Esportivas e Treinamento como também Artes Marciais e Lutas. Outrossim, não existe nenhum homem atuando com Dança, Ginástica e Expressão Corporal.

Com esta pesquisa foi possível entender que a instituição ora pesquisada tem se destacado na contribuição da formação de profissionais de Educação Física para o mercado de trabalho, já que de todos os egressos nos últimos 10 anos, 181(63,7%) estão trabalhando diretamente na área da Educação Física, e 73 (25,8%) fora da área, e como mencionado no parágrafo anterior 30 (10,5%) estão desempregados.

Com a elaboração do presente estudo foi possível criar essa conexão com a literatura, pesquisar os dados documentais, entrevistar os egressos, com isso responder cada uma das questões a serem investigadas e que deram origem a hipótese, a saber: Nanuque atrai pessoas de tantos lugares tão diferentes para o estudo da Educação Física em função da sua posição geográfica em relação aos grandes eixos viários e a tríplice divisa (MG, BA, ES). Foi possível também contextualizar os aspectos históricos da migração em Nanuque. Outro aspecto respondido foi que a migração dos egressos formados em Nanuque não representa uma migração de retorno, e sim uma nova etapa, seja na própria cidade onde o mesmo residia na época da sua formação, quanto das cidades/estados/países em que esses sujeitos investigados migraram.

Considera-se, finalmente, que essa Tese avançou no sentido de contribuir para a análise da questão **problema** que deu origem a ela, a saber: **Qual o papel de Nanuque e sua posição geográfica na atratividade de estudantes de Educação Física e ao mesmo**

tempo a migração dos egressos formados entre os anos de 2008 a 2018 para a inserção no mercado de trabalho?

Outrossim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para estudos futuros voltados para compreender o mercado de trabalho para estudantes e egressos em Educação Física, não só em regiões de divisa e ou até mesmo de fronteiras, como também compreender a inserção dos mesmos neste cenário, haja vista que a proximidade das cidades/estados/países de divisa/fronteira oportuniza esse fenômeno, analisando assim a dinâmica migratória e ou de permanência de profissionais de Educação Física em busca por oportunidades.

Vale ressaltar aqui nesta conclusão o caráter interdisciplinar desta tese, uma vez que a Educação Física encontrou na Geografia, em particular na Geografia Urbana (Teoria do Lugar Central e Migração) a base científico-metodológica para a compreensão e explicação do fenômeno que acometeram os estudantes e egressos em Educação Física formados em Nanuque/MG, entre os anos de 2008 a 2018 encontravam-se, em outras palavras “Professor de Educação Física precisa entender de Geografia”.

8 REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria Aparecida Azevedo. Educação: um novo patamar institucional. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 87, p. 131 – 143, Julho 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 mai. 2019.
- AGUIAR, Gustavo Ricciardi Fábregas de. “**A Educação nos Governos Lula e FHC: transformação ou continuísmo?**”. UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/cVAM3dYk.pdf> Acesso em: 01 maio 2019.
- AMORIM FILHO, Oswaldo Bueno. **Evolução do Pensamento Geográfico: Geografia Greco-Romana**. Notas de aula. Centro Universitário de Caratinga – UNEC. 09/10/2015.
- AMORIM FILHO, Oswaldo Bueno. **A Rede Urbana da Bacia do Mucuri**. In: Revista Geografia e Ensino. Ano 3, n. 10, 1990. Belo Horizonte, IGC/UFGM.
- AMORIM FILHO, O. B; RIGOTTI, J. I. R. Os limiares demográficos na caracterização das cidades médias. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 13, 2002, Ouro Preto. **Anais...** Ouro Preto: 2002. p.1-22.
- ANDRADE, Lucas Bressan de. **Financeirização na Educação Superior privada brasileira: permanência por endividamento, expansão por benefício público**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia. Campinas, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/332452/1/Andrade_LucasBressanDe_M.pdf> Acesso em: 03 mai. 2019.
- ANTUNES, Alfredo Cesar. Mercado de trabalho e Educação Física: aspectos da preparação profissional. **Revista de Educação [om line]**. Londrina, PR. v. 10, n. 10. 2007. Disponível em: <<http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/view/2147>> Acesso em: 12 fev. 2019.
- APOLINÁRIO, Flávio. **A rede urbana da mesorregião do Vale do Mucuri: uma proposta de hierarquização por meio de técnicas de estatística multivariada**. 2011.180f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Tratamento da Informação Espacial. Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/TratInfEspacial_ApolinarioF_1.pdf> Acesso em: 04 jun. 2019.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ACADEMIAS. 2019. **O Mercado de Fitness**. Disponível em: <<http://www.acadbrasil.com.br/mercado.html>> Acesso em 07 mai. 2019.
- ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DO MUNDO *FITNESS*. 2019. Disponível em: <<https://www.ihrsa.org/>> Acesso em: 07 mai. 2019.
- BAENINGER, Rosana. Rotatividade migratória: um novo olhar para as migrações internas no Brasil. **REMHU, Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.**, Brasília, v. 20, n. 39, p. 77-100, dez. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-85852012000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1980-85852012000200005>.
- BAGNARA, Ivan Carlos; MROGINSKI, Luana Roberta Nogara; BALSANELLO, Andressa Paula. Diferentes aspectos do mercado de trabalho em Educação Física, suas interfaces e formação profissional. **EF deportes Revista digital**. Buenos Aires, ano 15, nº 145, junho 2010. Disponível em: <

<https://www.efdeportes.com/efd145/mercado-de-trabalho-em-educacao-fisica.htm>> Acesso em: 07 de maio 2019.

BARDAGI, Marucia; LASSANCE, Maria Célia Pacheco; PARADISO, Ângela Carina; MENEZES, Ioneide Almeida de. Escolha Profissional e Inserção no Trabalho Mercado: Percepções de Estudantes formandos. **Escola e Educação Psicologia** [online] de 2006, 10 (PY). Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321818007>> ISSN 1413-8557. Acesso em: 12 fev. 2019.

BATTELA, Wagner Barbosa. Os limiares das cidades médias: reflexões a partir da cidade de Teófilo Otoni-MG. 2013. 228f. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista – UNIFESP. Presidente Prudente, São Paulo. 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/282504237_Os_limiares_das_cidades_medias_reflexoes_a_partir_da_cidade_de_Teofilu_Otoni-MG> Acesso em: 04 jun. 2019.

BATISTA, Gustavo; GONÇALVES JÚNIOR, Luiz. A Educação Física Escolar no período da Ditadura Militar: análise de depoimentos de ex-alunos da cidade de Brotas/SP. Disponível em: <<http://www.eefe.ufscar.br/upload/1.pdf>> Acesso em: 10 mai. 2019.

BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a História das rupturas. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/artigo-educacao-no-brasil-a-historia-das-rupturas-resumos-e-resenhas/>>. Acesso em: 01 set. 2012, às 6h43min.

BIAGIONI, Daniel. **Mobilidade Social e Migração Interna no Brasil**. s/d. Texto apresentado em workshop da Escola de verão sobre desigualdades interdependentes na América Latina. Centro de Estudos das Metrópoles (CEM/CEBRAP). Disponível em: <http://web.fflch.usp.br/centrodametropole/antigo/static/uploads/daniel_biagioni.pdf> Acesso em: 24 jan. 2019.

BOENTE, Alfredo; BRAGA, Gláucia. **Metodologia científica contemporânea**: para Universitários e Pesquisadores. Rio de Janeiro: Brasport, 2004.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. Cad. CEDES, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 mai. 2019.

BRASIL. Conselho Federal de Educação: Decreto Lei nº 1212, de 17 de abril de 1939. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 01 nov. 2018.

_____. Conselho Federal de Educação: Decreto Lei nº 8.270, de 03 de dezembro de 1945. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8270-3-dezembro-1945-457382-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 01 nov. 2018.

_____. Ministério da Educação – Portal do MEC. **História**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=1175> Acesso em: 20 maio 2015, às 18h37min.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Histórico**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/disseminacao/eventos/missao/instituicao.shtm>> Acesso em: 20 maio 2015, às 18h14min.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 5.540, 28 nov. 1968. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 03 nov. 2018.

_____. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 69, 2 dez. 1969. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/parecer-69-69/>> Acesso em: 03 nov. 2018.

_____. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 3, 06 jun. 1987. Disponível em: < http://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf> Acesso em: 03 nov. 2018.

_____. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394, 17 dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 03 nov. 2018.

_____. Lei nº 9.696, de 1 set. 1998. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19696.htm> Acesso em: 03 nov. 2018.

_____. Decreto nº 5.622, de 19 set. 2005. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>> Acesso em: 04 nov. 2018.

_____. Modelo de Planejamento e Monitoramento Estratégico. 2019. Ministério da Educação e Cultura – MEC. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17232-mec-planejamento-estrategico-institucional-2015-2018&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 06 mai. 2019.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>> Acesso em: 06 mai. 2019.

_____. Decreto nº 69.450, de 01 nov. 1971. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69450-1-novembro-1971-418208-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 10 mai. 2019.

_____. Ministério da Saúde. População residente – estudo de estimativas populacionais por município, idade e sexo 2000-2015 – Brasil. Disponível em: <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?novapop/cnv/popbr.def>> Acesso em: 17 jul. 2019.

BRZOZOWSKI, Jan. **Migração internacional e desenvolvimento econômico**. Estudos Avançados 26 (75), 2012. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/39488/42372>> Acesso em: 24 jan. 2019.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. A construção da profissão docente no mundo luso-brasileiro a partir dos concursos públicos. In: SIMÕES, Regina Helena Silva; CORREA, Rosa Lydia Teixeira; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos (organizadoras). **História da Profissão Docente no Brasil: horizontes da pesquisa em História da Educação no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011. Vol.7.p.15.

CARNEIRO, C. B. L. **Programas de proteção social e superação da pobreza: concepções e estratégias de intervenção**. 2005, 334f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo: Brasil, n. 58, p. 209-244, jun. 2014. DOI: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i58p209-244>> Acesso em: 30 abr. 2019.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A política pública para a educação superior no Brasil (1995-2008) = ruptura e/ou continuidade?. 2011. 441 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/286357>>. Acesso em: 02 mai. 2019.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Resultados Gerais da Amostra**: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Rio de Janeiro: p. 1 - 239, 2010.

CERQUEIRA NETO, Sebastião Pinheiro Gonçalves de. **Contribuição ao estudo geográfico do Município de Nanuque- MG**. 2001. 104 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001. Disponível em: < <http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/1256>> Acesso em 09 Jun.2015, as 21h33min.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA - CONFEF. Carta Brasileira de Educação Física, 2000.

_____. Código de Ética dos Profissionais de Educação Física. 2000.

_____. Resolução CONFEF nº 046 de 12 de janeiro de 2002. Dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional. Brasília, 2002.

_____. INTERVENÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO SUPERIOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA: articulação necessária para a Qualidade do Exercício Profissional. Org. Iguatemy Maria de Lucena Martins. Sistema CONFEF/CREF's. 2015.

CUNHA, José Marcos Pinto da (org). **Mobilidade espacial da população: Desafios teóricos e metodológicos para o seu estudo**. Campinas: Núcleo de Estudos de População – Nepo/Unicamp. 2011. 184p. Disponível em: < http://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/mobilidade/Mobilidade_Espacial_da_Popula%C3%A7%C3%A3o.pdf#page=8> Acesso em: 24 jan. 2019.

_____. Migração e urbanização no Brasil: alguns desafios metodológicos para análise. São Paulo Perspec., São Paulo , v. 19, n. 4, p. 3-20, dez. 2005 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392005000400001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 jun. 2019.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.2, n.4, p.01-13, Sem II. 2008. Disponível em: < rica.unibes.com.br/index.php/rica/article/download/243/234> Acesso em: 04 fev. 2019.

DOTA, Ednelson Mariano; QUEIROZ, Silvana Nunes de. **Migração interna em tempos de crise no Brasil**. Trabalho apresentado no XXI Encontro Nacional de Estudos Populacionais. Set. 2018. Poços de Caldas, Minas Gerais. Disponível em: < http://www.abep.org.br/xxiencontro/arquivos/R0053-1_1.pdf> Acesso em: 29 jun. 2019.

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Educação Física Progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e da Educação Física Brasileira. V. 10, Loyola. 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de (organizador). **Pensadores Sociais e História da Educação**. 3.ed. Belo Horizonte:Autêntica, 2011.

FJP. **Índice Mineiro de Responsabilidade Social – IMRS**. Disponível em: <<http://imrs.fjp.mg.gov.br/Consultas/Resultado>> Acesso 25 jan. 2019.

Folle, Alexandra, Oliveira Farias, Gelcemar, Boscatto, Juliano Daniel, Nascimento, Juarez Vieira do, Construção da Carreira Docente em Educação Física: Escolhas, Trajetórias e Perspectivas. Movimento [en linea] 2009, 15 (Enero-Marzo) : [Fecha de consulta: 6 de mayo de 2019] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115315234003>> ISSN 0104-754X

FONSECA, Ivan Claret Marques. **Nanuque, seu povo, sua história**. Brasília-DF: 1985.

FONSECA, Ricardo Marcelo. Democracia e acesso à Universidade no Brasil: um balanço da História recente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 299 – 307, set./out.2018. Acesso em: < https://www.researchgate.net/publication/329695886_Democracia_e_acesso_a_universidade_no_Brasil_um_balanco_da_historia_recente_1995-2017> Acesso em: 03 mai. 2019.

FRANÇA, Sebastião Fontineli. Uma visão geral sobre a educação brasileira. **Revista Integração**. Vol. 1, 2008. Disponível em: http://www.upis.br/posgraduacao/revista_integracao/educacao_brasileira.pdf. Acesso em: 03 set. 2012, às 22h45min.

FURLAN, Elisângela; Educação na década de 1970: formação sem informação. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo_simposio_4_739_furlan.elisangela@gmail.com.pdf> Acesso em: 10 mai. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Sinopse Estatística da Educação Superior 2016. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatistica-da-educacao-superior>>. Acesso em: 09 de dez. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Censo da Educação Superior 2010. Brasília: Inep, 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf>. Acesso em: 03 de mai. 2019.

IBGE. **Cidades:** Nanuque, Minas Gerais. 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/nanuque/panorama>. Acesso em: 25 jan. 2019.

IBGE, 2018. **Reflexões sobre os Deslocamentos Popacionais no Brasil**. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/reflexoes_deslocamentos/default_reflexoes.shtm> Acesso em 05 nov. 2018.

IBGE. **Sistema de Recuperação de Dados Automática (Sidra) (2010):** Censo Demográfico 2010. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-demografico/demografico-2010/inicial>. Acesso em: 25 jan. 2019.

IBGE. **Sistema de Recuperação de Dados Automática (Sidra) (2010):** Censo Demográfico 2010 – séries temporais. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-demografico/demografico-2010/inicial>. Acesso em: 25 jan. 2019.

MACEBO, Deise. Crise Político-Econômica no Brasil: Breve análise da Educação Superior. **Educ, Soc.**, Campinas, v. 38, n. 141, p. 875 – 892, out.-dez., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/2017nahead/1678-4626-es-es0101-73302017176927.pdf>> Acesso em: 06 mai. 2019.

MARANDOLA JUNIOR, Eduardo. Migração e Geografia. Rev. bras. estud. popul. Vol.28, nº1. Rio de Janeiro, p. 245-247, Jan./Jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbepop/v28n1/a15v28n1.pdf>> Acesso em: 24 jan. 2019.

MARQUES R. M. **O benefício de prestação continuada nos municípios brasileiros:** relatório final de pesquisa. Brasília: CNPq/ MDS/ SAGI. 2004.

_____. **Habitar em risco:** mobilidade e vulnerabilidade na experiência metropolitana. São Paulo: Blucher, 2014. 248p.

MARQUES, Rosa Maria; XIMENES, Salomão Barros e UGINO, Camila Kimie. Governos Lula e Dilma em matéria de seguridade social e acesso à educação superior. **Revista de Economia Política**, vol. 38, n. 3 (152), p. 526 – 547, julho-setembro 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0101-35172018-2784>> Acesso em: 05 mai. 2019.

MARQUES, Priscila Garcia. **Nanuque/MG: seu papel e posição hierárquica na região de tríplice fronteira (MG, BA, ES) no ano de 2010**. 2018. 118f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Tratamento da Informação Espacial. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/TratInfEspacial_MarquesPG_1.pdf> Acesso em: 04 jun. 2019.

MARTINE, George. A redistribuição espacial da população brasileira durante a década de 80. 2005. Brasília: Texto para discussão nº 329. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada IPEA. Disponível em: <www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_0329.pdf> Acesso em: 24 jan. 2019.

MARTINE, G.; CAMARGO, L. Crescimento e distribuição da população brasileira: tendências recentes. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 1, n. 1/2, p. 99-144, 19 jul. 2013. Disponível em: <https://www.rebep.org.br/revista/article/view/5/pdf_3> Acesso em: 29 jun. 2019.

MARTINELLI, Marcelo. **Mapas da Geografia e Cartografia Temática**. 2.ed. São Paulo: Contexto. 2005. p.83.

MIRANDA, Paula Roberta. Expansão da Educação Superior no Brasil: as articulações com o público e o privado. 2016. **Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR**. Universidade Estadual do Maringá, Paraná, 18 a 20 de maio de 2016. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_6/6-009.pdf> Acesso em: 05 mai. 2019.

MOURA, Rosa; DELGADO, Paulo e COSTA, Marco Aurélio. Movimento pendular e políticas públicas: algumas possibilidades inspiradas numa Tipologia dos Municípios brasileiros. In: **Brasil em Desenvolvimento 2013: estado, planejamento e políticas públicas** / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ; editores: Rogério Boueri, Marco Aurélio Costa. - Brasília: Ipea, 2013. 3 v. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/agencia/.../livro_brasil_desenvolvimento2013_vol03.pdf> Acesso em 04 Maio 2015, as 23h56min.

PADILLA, Beatriz e FRANÇA, Thais. Mobilidade científica e imigração qualificada: situando o debate. *Fórum Sociológico [Online]*, 27 | 2015. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/sociologico/1323>> Acesso em: 04 nov. 2018.

PEIXOTO, João. **As Teorias Explicativas das Migrações: Teorias Micro e Macro-Sociológicas**. Nº 11/2004. *SOCIUS Working Papers*. SOCIUS – Centro de Investigação em Sociologia Econômica e das Organizações. Instituto Superior de Economia e Gestão. Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, Portugal. 2004. Disponível em: <<https://pascal.iseg.utl.pt/~socius/publicacoes/wp/wp200411.pdf>> Acesso em: 04 nov. 2018.

PIRES, Roberto Gondim. Formação profissional em Educação Física no Brasil: suas históricas, seus caminhos. **Revista da Faced**, nº 10, 2006. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/2713/1923>> Acesso em: 05 nov. 2018.

PNUD; FJP; IPEA. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013**. Disponível em <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>> Acesso em: 25 jan. 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NANUQUE (2015). **Conheça Nanuque**. Site Institucional. Disponível em: <http://www.nanuque.mg.gov.br/novo_site/index.php?nivel=1&exibir=secoes&ID=5> Acesso em 25 Maio 2015, as 23h45min.

RAFAEL, Jader Moreira. **Santa Clara: Ecos de ocupação no Vale do Mucuri**. Vila Velha, ES. Opção, 2012. 168p.

ROCHA, S. **Pobreza no Brasil: Afinal, de que se trata? 2ªed**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ROCHA, Bruna Beatriz da; COELHO, Fernanda Cristina dos Santos; TOLEDO, Flaviana Alves. Licenciatura e Bacharelado em Educação Física: impactos na Formação Profissional no estado de Minas Gerais. **REVES - Revista Relações Sociais**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 0103-0118, fev. 2019. ISSN 2595-4490. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/ojs/revs/article/view/3216>>. Acesso em: 14 maio 2019.

RODRIGUES, F.G.; OLIVEIRA, R.L.M.; LACERDA, E.G.; FERNANDES, D.M. Movimentos Pendulares de profissionais médicos na região sudeste do Brasil: um estudo exploratório. In: Simpósio

Nacional de Geografia da Saúde, 5, 2011, Recife. **Anais...** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Rev. bras. educ. fís. esporte**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 323-338, jun. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092012000200014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 maio 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1807-55092012000200014>.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodología de La investigacion**. 4 ed., México: Editora D.F, 2006.

SAVIANI, Dermerval. Política Educacional Brasileira: Limites e Perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**. Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducao/article/view/108/96>> Acesso em: 22 jan. 2019.

SERAPIONI, M. Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para interação. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 5, n.1, p.187-192, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n1/7089.pdf>> Acesso em: 01 fev. 2019.

SOUZA NETO, S.; ALEGRE, A.N.; HUNGER, D. e PEREIRA, J.M. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da Legislação federal no século XX. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/230/232>> Acesso em: 10 nov. 2018.

SOUZA NETO, Samuel de. “**EDUCAÇÃO PHYSICA**”: **Revista de Esporte e Saúde – Profissão, História e Sociedade**. Texto integrante dos Anais do XVII Encontro Regional de História – O lugar da História. ANPUH/SPUNICAMP. Campinas, 6 a 10 de setembro de 2004. Cd-rom. Disponível em: <<https://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XVII/ST%20IX/Samuel%20de%20Souza%20Neto.pdf>> Acesso em: 01 nov. 2018.

TEIXEIRA, Daniel Marangon Duffles; NORONHA, Vânia e FARIA, Natália Lacerda. A presença da gestão nas diretrizes curriculares para a formação em Educação Física no Brasil. **Revista de Gestão e Negócios do Esporte (RGNE)**. São Paulo, v. 3, nº 1, p. 71 -87, jan-jun/2018. Disponível em: <<http://revistagestaodoesporte.com.br/local/revista/artigos/V3N1/5%20-%20A%20presen%C3%A7a%20da%20gest%C3%A3o%20nas%20diretrizes%20curriculares%20para%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica%20no%20Brasil.pdf>> Acesso em: 04 fev. 2020.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. 2. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2003.

TURATO, Egberto Ribeiro. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 507-514, jun. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102005000300025&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 fev. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89102005000300025>.

VERENGUER, Rita de Cássia Garcia. Mercado de Trabalho em Educação Física: reestruturação produtiva, relações de trabalho e intervenção profissional. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 4, nº 4, 2005. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1308>> Acesso em: 07 mai. 2019.

9 APÊNDICE

9.1 APÊNDICE 1 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

EMPREGO E EMPREENDEDORISMO: Efeito dinamizador do Profissional de Educação Física formado em Nanuque (2008/2018) e a inserção no Mercado de Trabalho

PRIMEIRO BLOCO - Dados de Identificação

- 1.1 Número do questionário: _____ Data ____/____/____
- 1.2 Nome: _____
- 1.3 Data de Nascimento: ____/____/____
- 1.4 Sexo: Masculino () Feminino ()
- 1.5 Moradia atual Município/UF: _____ UF: _____
- 1.6 Moradia (época do curso de Educação Física na UNEC): _____ UF: _____
- 1.7 Local de Nascimento/UF: _____ UF: _____
- 1.8 O que te motivou a migrar da sua cidade/estado (naturalidade) para sua cidade/estado (residência fixa) na época como estudante? Específica apenas para os egressos que fizeram migração acima de 200km. _____

SEGUNDO BLOCO - Instrução

- 2.1 Só Licenciatura () 2.2 Só Bacharelado () 2.3 Licenciatura/Bacharelado ()
- 2.4 Outro Curso (Graduação) (1): Sim () Não () – Se sim, Qual: _____
- 2.4.1 Ano de entrada () 2.4.2 Ano de saída () Instituição: _____
- 2.5 Outro Curso (Graduação) (2): Sim () Não () – Se sim, Qual: _____
- 2.5.1 Ano de entrada () 2.5.2 Ano de saída ()
- 2.6 Possui Pós-Graduação Lato Sensu (1): Sim () Não () Instituição: _____
- 2.6.1 Se sim, específica na área: Sim () Não ()
- 2.6.2 Qual o nome da Titulação da Pós-Graduação: _____
- 2.7 Possui Pós-Graduação Lato Sensu(2): Sim () Não () Instituição: _____
- 2.7.1 Se sim, específica na área: Sim () Não ()
- 2.7.2 Qual o nome da Titulação da Pós-Graduação: _____
- 2.8 Possui Pós-Graduação Stricto Sensu (3): Sim () Não () Instituição: _____
- 2.8.1 Se sim, específica na área: Sim () Não ()
- 2.8.2 Qual o nome da Titulação da Pós-Graduação: _____

TERCEIRO BLOCO - Trabalho

3.1 Trabalho atual

3.1.1 Está trabalhando? Sim () Não () (pular para questão 3.2)

3.1.2 Setor de Trabalho: Público () Privado () Os dois ()

3.1.3 Em que trabalha? Escola (Ed. Física Escolar)() Academia() Escolinhas Esportivas() *Studio* de Treinamento Personalizado () *Cross Fit*, Funcional e outros da mesma categoria () Artes Marciais e Lutas () Atividades Aquáticas() Dança, Ginástica e Expressão Corporal ()

Outro ().Especifique: _____

3.1.4 Trabalho 1: Local (município/estabelecimento): _____

Horas semanal: _____ Data (início): _____

3.1.5 O trabalho é no horário: () Diurno () Noturno () Diurno e noturno

Remuneração (salário mínimo): menos de 1() Mais do que 1 a 2() Mais do que 2 a 3 ()

Mais do que 3 a 4 () Mais do que 4 a 5 () Acima de 5 ()

3.1.6 Neste trabalho você tem: Carteira assinada () sem Carteira Assinada () Por conta própria ()

3.1.6 Trabalho 2: Local (município/estabelecimento) Horas semanal: _____ Data (início): _____

3.1.7 O trabalho é no horário: () Diurno () Noturno () Diurno e noturno

Remuneração (salário mínimo): menos de 1() Mais do que 1 a 2() Mais do que 2 a 3 ()

Mais do que 3 a 4 () Mais do que 4 a 5 () Acima de 5 ()

3.1.8 Neste trabalho você tem: Carteira assinada () sem Carteira Assinada () MEI ()

3.1.9 Trabalho 3: Local (município/estabelecimento) Horas semanal: _____ Data(início): _____

3.1.10 O trabalho é no horário: () Diurno () Noturno () Diurno e noturno

Remuneração (salário mínimo): menos de 1() Mais do que 1 a 2() Mais do que 2 a 3 ()

Mais do que 3 a 4 () Mais do que 4 a 5 () Acima de 5 ()

3.1.11 Neste trabalho você tem: Carteira assinada () sem Carteira Assinada () MEI ()

3.1.12 Trabalho 4: Local (município/estabelecimento) Horas semanal: _____ Data (início): _____

3.1.13 O trabalho é no horário: () Diurno () Noturno () Diurno e noturno

Remuneração (salário mínimo): menos de 1() Mais do que 1 a 2() Mais do que 2 a 3 ()

Mais do que 3 a 4 () Mais do que 4 a 5 () Acima de 5 ()

3.1.14 Neste trabalho você tem: Carteira assinada () sem Carteira Assinada () MEI ()

3.2 Trabalho anterior

3.2.1 Trabalhou anteriormente? Sim () Não ()

3.2.2 Setor de Trabalho: Público () Privado () Os dois ()

3.2.3 Em que trabalha? Escola (Ed. Física Escolar)() Academia() Escolinhas Esportivas() *Studio* de Treinamento Personalizado () *Cross Fit*, Funcional e outros da mesma categoria () Artes Marciais e Lutas () Atividades Aquáticas() Dança, Ginástica e Expressão Corporal () Outro ().

Especifique: _____

3.2.4 Trabalho 1: Local: _____ Horas semanal: _____

Data (início): ____/____/____ Data (final): ____/____/____

3.2.5 Trabalho 2: Local: _____ Horas semanal: _____

Data (início): ____/____/____ Data (final): ____/____/____

3.2.6 Trabalho 3: Local: _____ Horas semanal: _____
Data (início): ____/____/____ Data (final): ____/____/____

3.2.7 Quantas vezes você mudou de trabalho desde a sua formatura? _____

QUARTO BLOCO – Relevância do seu Curso

4.1 Em sua Avaliação ter seguido o curso de Educação Física trouxe relevância para sua Vida?

4.1.1 **PESSOAL:** Extremamente relevante () Importante () Não importante () Perda de tempo ()

4.1.2 **PROFISSIONAL:** Extremamente relevante () Importante () Não importante () Perda de tempo ()

4.1.3 Considerando sua formação profissional, o curso atendeu a sua necessidade (competências/habilidades) para inserção no Mercado de Trabalho? Sim () Não ()

Se sim. O que deseja relatar de experiência?

4.1.4 Se não. O que você entende que faltou na sua formação para uma melhor inserção no Mercado de Trabalho?

Aprofundamento em Conteúdos de Ginástica ()

Aprofundamento em Conteúdos de Artes Marciais e Lutas ()

Aprofundamento em Conteúdos de Dança, Expressão Corporal ()

Aprofundamento em Conteúdos de Educação Física Escolar ()

Aprofundamento em Conteúdos de Área Biomédica (fisiologia, anatomia humana e outros) ()

Aprofundamento em Conteúdos de Educação Física Escolar ()

Aprofundamento em Conteúdos de Musculação ()

Aprofundamento em Conteúdos de Treinamento Desportivo ()

Outros.

Especificar: _____

QUINTO BLOCO – GESTÃO DE CARREIRA E FUTURO PROFISSIONAL

5.1 Nos próximos 5 anos você pretende continuar na área de Educação Física; pretende continuar no trabalho atual; se não, Quais planos, mudar de trabalho? Mudar de área? fazer algum outro curso distinto do seu (qual) ou aperfeiçoar na área(como))

10 ANEXOS

10.1 ANEXO A – PARECER DO CEP/FUNEC

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE CARATINGA/ FUNEC - CENTRO UNIVERSITÁRIO DE	
---	--

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EMPREGO E EMPREENDEDORISMO: O EFEITO DINAMIZADOR DA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE NANUQUE/MG E A INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO.

Pesquisador: JULIO EYMARD RODRIGUES MARTINS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 00324318.0.0000.5114

Instituição Proponente: Centro Universitário de Caratinga

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.061.339

Apresentação do Projeto:

O Problema que deu origem ao presente estudo: Qual o efeito dinamizador da inserção dos Profissionais de Educação Física formados em Nanuque/MG no mercado de trabalho (emprego e empreendedorismo) nos últimos 12 anos? É possível analisar os fluxos desses egressos na busca pela inserção no mercado de trabalho?

Objetivo da Pesquisa:

Em termos gerais esse estudo objetiva analisar o efeito dinamizador do emprego e o empreendedorismo com a inserção no mercado de trabalho dos Profissionais de Educação Física formados em Nanuque/MG nos últimos 12 anos, evidenciando os fluxos migratórios desses egressos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos eminentes para o desenvolvimento da Pesquisa, a não ser o do não consentimento dos entrevistados para participarem voluntariamente da pesquisa.

Em relação ao presente estudo, o levantamento desses dados e a representação dos mesmos no âmbito da análise espacial possibilitará uma visão sistêmica da inserção dos Profissionais de Educação Física formados em Nanuque/MG no mercado de trabalho nos últimos 12 anos.

Endereço: Av. Moacir de Matos nº 271		CEP: 35.300-047
Bairro: Centro	Município: CARATINGA	
UF: MG		
Telefone: (33)3322-7900	Fax: (33)3322-7900	E-mail: unec.pesquisa@gmail.com

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE
CARATINGA/ FUNEC -
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE



Continuação do Parecer: 3.061.339

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta-se muito relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo com as normas.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1226394.pdf	11/10/2018 16:55:14		Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto.pdf	11/10/2018 16:54:25	JULIO EYMARD RODRIGUES MARTINS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_PlataformaBrasil.pdf	24/09/2018 18:39:55	JULIO EYMARD RODRIGUES MARTINS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	24/09/2018 18:39:17	JULIO EYMARD RODRIGUES MARTINS	Aceito
Cronograma	Cronograma_PlataformaBrasil.pdf	24/09/2018 18:32:26	JULIO EYMARD RODRIGUES MARTINS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Moacyr de Matos nº 271
 Bairro: Centro CEP: 35.300-047
 UF: MG Município: CARATINGA
 Telefone: (33)3322-7900 Fax: (33)3322-7900 E-mail: unec.pesquisa@gmail.com

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE
CARATINGA/ FUNEC -
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE



Continuação do Parecer: 3.061.339

CARATINGA, 08 de Dezembro de 2018

Assinado por:
Paula Ribeiro de Souza
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Moacir de Matos nº 271

Bairro: Centro

CEP: 35.300-047

UF: MG

Município: CARATINGA

Telefone: (33)3322-7900

Fax: (33)3322-7900

E-mail: unec.pesquisa@gmail.com

Página 03 de 03

10.2 ANEXO B – PARECER DO CEP/PUCMG

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE MINAS GERAIS -
PUCMG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EMPREGO E EMPREENDEDORISMO: O EFEITO DINAMIZADOR DA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE NANUQUE/MG E A INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO.

Pesquisador: JULIO EYMARD RODRIGUES MARTINS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 00324318.0.3001.5137

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC-MG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.115.679

Apresentação do Projeto:

Esse estudo objetiva analisar o efeito dinamizador do emprego e o empreendedorismo com a inserção no mercado de trabalho dos profissionais de Educação Física formados em Nanuque/MG nos últimos 12 anos, evidenciando-se os fluxos migratórios desses egressos. Serão analisados os dados dos concluintes no final do semestre letivo integralizando a Matriz Curricular do Curso de Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) das seguintes instituições que possuem endereço em Nanuque: UNEC Campus de Nanuque/MG, UNOPAR, e UNIP entre os anos de 2006 a 2018, totalizando 12 anos. Serão utilizados os dados do Censo

Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010) e também o Censo da Educação Superior – CENSUP (2016). Será realizada uma pesquisa qualitativa, de campo, através de entrevistas semiestruturadas destinada ao profissional egresso, com perguntas que ajudarão a entender o efeito dinamizador e os fluxos migratórios dos mesmos nas cidades/estados da tríplice divisa: Onde ele está hoje? Analisar essa distribuição espacial e regional. O que ele faz? O que ele empreendeu?.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Em termos gerais esse estudo objetiva analisar o efeito dinamizador do emprego e o empreendedorismo com a inserção no mercado de trabalho dos Profissionais de Educação Física

Endereço: Av. Dom José Gaspar, 500 - Prédio 03, sala 228
Bairro: Coração Eucarístico CEP: 30.535-901
UF: MG Município: BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3319-4517 Fax: (31)3319-4517 E-mail: cep.proppg@pucminas.br

Continuação do Parecer: 3.115.679

formados em Nanuque/MG nos últimos 12 anos, evidenciando os fluxos migratórios desses egressos.

Objetivos Secundários:

- Analisar a inserção dos equipamentos de ensino superior em Nanuque/MG nos últimos 12 anos;
- Conhecer o perfil dos alunos egressos formados na cidade de Nanuque/MG nos últimos 12 anos, evidenciando origem e migração.
- Analisar a dinâmica da inserção dos Profissionais de Educação Física formados em Nanuque no mercado de trabalho acerca do emprego e empreendedorismo;
- Analisar a distribuição espacial dos egressos formados em Nanuque/MG ao se tratar da inserção no mercado de trabalho.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Não há riscos eminentes para o desenvolvimento da Pesquisa, a não ser o do não consentimento dos entrevistados para participarem voluntariamente da pesquisa.

Benefícios: Em relação ao presente estudo, o levantamento desses dados e a representação dos mesmos no âmbito da análise espacial possibilitará uma visão sistêmica da inserção dos Profissionais de Educação Física formados em Nanuque/MG no mercado de trabalho nos últimos 12 anos, identificando o cenário dos nichos de mercado na área da Educação Física na região da tríplice divisa, e uma visualização dos fluxos migratórios desses alunos após se formarem. Entender essa dinâmica no âmbito da Geografia Urbana e Regional trará uma contribuição significativa para a Profissão ora levantada, e com isso pretende-se gerar uma tese de grande relevância ou impacto social para o âmbito das políticas educacionais e econômicas, e até para os Conselhos Regionais de Educação Física dos estados pertencentes à tríplice divisa: Minas Gerais (CREF 06), Espírito Santo (CREF 01) e do estado da Bahia (CREF 13), e com isso ter informações relevantes para a História e Geografia da Educação em nível de Brasil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa não apresenta impedimentos de natureza ética para sua realização.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisa foi aprovado no CEP da instituição proponente. Os termos de apresentação obrigatória foram anexados e estão de acordo com as normas vigentes.

Endereço: Av. Dom José Gaspar, 500 - Prédio 03, sala 228
Bairro: Coração Eucarístico CEP: 30.535-901
UF: MG Município: BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3319-4517 Fax: (31)3319-4517 E-mail: cep.propg@puccinas.br

Continuação do Parecer: 3.115.679

Recomendações:

Recomenda-se incluir os dados de contato do CEP PUC Minas no TCLE.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_PlataformaBrasil.pdf	24/09/2018 18:39:55	JULIO EYMARD RODRIGUES MARTINS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	24/09/2018 18:39:17	JULIO EYMARD RODRIGUES MARTINS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 18 de Janeiro de 2019

Assinado por:
CRISTIANA LEITE CARVALHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Dom José Gaspar, 500 - Prédio 03, sala 228
Bairro: Coração Eucarístico CEP: 30.535-901
UF: MG Município: BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3319-4517 Fax: (31)3319-4517 E-mail: cep.propogg@pucminas.br

10.3 ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE CARATINGA – UNEC Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão Coordenação de Pesquisa

Avenida Moacyr de Mattos, nº 271 – Centro – Caratinga-MG
CEP: 35300-047 – (33) 3322-7900 ramal: 7888

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

SOBRE A PESQUISA:

Título da Pesquisa	EMPREGO E EMPREENDEDORISMO: O EFEITO DINAMIZADOR DA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE NANUQUE/MG E A INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO
Objetivo da Pesquisa	Analisar o efeito dinamizador do emprego e o empreendedorismo com a inserção no mercado de trabalho dos Profissionais de Educação Física formados em Nanuque/MG nos últimos 10 anos, evidenciando os fluxos migratórios desses egressos.
Duração (período) da pesquisa	01/02/2018 a 23/04/2019

SOBRE O PESQUISADOR:

Pesquisador(a) Responsável:	Júlio Eymard Rodrigues Martins
Telefone de contato: (33) 99116 7890	E-mail: profjulioeynard@outlook.com/ e ou julio.eynard@sga.pucminas.br

SOBRE QUEM PARTICIPA DA PESQUISA

Nome completo do convidado a participar da pesquisa:	
Sua participação na pesquisa consiste em:	Apenas participar da entrevista, com perguntas fechadas e abertas sobre sua trajetória acadêmico-profissional e inserção no mercado de trabalho
A pesquisa apresenta riscos para o participante? Se sim, descrever.	
A pesquisa trará benefícios para o participante? Se sim, descrever.	Informações contundentes acerca do emprego e empreendedorismo na área do Profissional de Educação Física, como um mapa geral de Nanuque e cidades e estados circunvizinhos, no mercado de trabalho da Atividade Física.

Informações importantes ao participante da pesquisa:

- Sua participação na pesquisa não está relacionada a nenhum tipo de preconceito, discriminação ou desigualdade social;
- Você que participa da pesquisa, autoriza os pesquisadores utilizarem os resultados do estudo para publicações diversas, mas seu nome ou identificação não serão revelados;
- Não haverá remuneração ou ajuda de custo para sua participação na pesquisa;
- Qualquer dúvida que você tiver em relação à pesquisa ou à sua participação, antes ou depois do consentimento, será respondida pelo pesquisador acima mencionado;
- Esta pesquisa foi aprovada pelos Comitês de Ética em Pesquisa: do Centro Universitário de Caratinga – UNEC, sediado à Av. Moacyr de Mattos, 271 – Centro – Caratinga-MG; e da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG, sediado à Av. Dom José Gaspar, nº 500, Prédio 03, sala 228, Coração Eucarístico, Belo Horizonte, MG. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) está de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que objetiva proteger os direitos dos seres humanos em pesquisas.
- Qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante em pesquisas, ou se sentir que foi colocado em riscos não previstos, você poderá entrar em contato com os Comitês de Ética em Pesquisa para esclarecimentos, do UNEC, Telefone (33) 3322-7900 ramal 7888; e da PUC/MG, Telefone (31) 3319 4517.

Declaro que recebi as devidas explicações sobre a pesquisa, inclusive que posso retirar o meu consentimento e interromper minha participação a qualquer tempo.

Assumo o compromisso de participar da pesquisa por livre e espontânea vontade.

Local e data

_____/_____/____/_____

Assinatura do participante da pesquisa
C.P.F ou Identidade: nº _____

10.4 ANEXO D - RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2002 E RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2002

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no Art. 9º, § 2º, alínea “c” da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, peças indispensáveis do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologados pelo Senhor Ministro da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I – o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II – o acolhimento e o trato da diversidade;
- III – o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV – o aprimoramento em práticas investigativas;
- V – a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI – o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII – o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III – a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I – considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II – adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I – a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II – o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

III – a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;

IV – os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

V – a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele

em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III – a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I – considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II – adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I – a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II – o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

III – a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;

IV – os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

V – a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I – as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II – as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III – as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV – as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V – as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI – as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I – cultura geral e profissional;

II – conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III – conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV – conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V – conhecimento pedagógico;

VI – conhecimento advindo da experiência.

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

I – a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;

II – será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;

III – as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;

IV – as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;

V – a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação;

VI – as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;

VII – serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores;

VIII – nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subsequentes da educação básica.

Art. 8º As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas:

I – periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso;

II – feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado;

III – incidentes sobre processos e resultados.

Art. 9º A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no *locus* institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria.

Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

- I – eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II – eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III – eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV – eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V – eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI – eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

§ 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos.

§ 1º Nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas.

§ 2º Os projetos em tramitação deverão ser restituídos aos requerentes para a devida adequação.

Art. 16. O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art. 8º da Lei 9.394, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica.

Art. 17. As dúvidas eventualmente surgidas, quanto a estas disposições, serão dirimidas pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos do Art. 90 da Lei 9.394.

Art. 18. O parecer e a resolução referentes à carga horária, previstos no Artigo 12 desta resolução, serão elaborados por comissão bicameral, a qual terá cinquenta dias de prazo para submeter suas propostas ao Conselho Pleno.

Art. 19. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET
Presidente do Conselho Nacional de Educação

No mesmo ano, mais precisamente em 19 de fevereiro de 2002, institui-se a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 7º § 1º, alínea “f”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, com fundamento no Art. 12 da Resolução CNE/CP 1/2002, e no Parecer CNE/CP 28/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

Art. 3º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revogam-se o § 2º e o § 5º do Art. 6º, o § 2º do Art. 7º e o §2º do Art. 9º da Resolução CNE/CP 1/99.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET
Presidente do Conselho Nacional de Educação

10.5 ANEXO E – RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 7/2004

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º, do § 2º, alínea “c”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CES 58/2004, de 18 de fevereiro de 2004, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 18 de março de 2004, resolve:

Art. 1º 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, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de graduados em Educação Física definem os princípios, as condições e os procedimentos para a formação dos profissionais de Educação Física, estabelecidos pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, para aplicação em âmbito nacional na organização, no desenvolvimento e na avaliação do projeto pedagógico dos cursos de graduação em Educação Física das Instituições do Sistema de Ensino Superior.

Art. 3º A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico- profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

Art. 4º O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.

§ 1º O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

§ 2º O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução.

Art. 5º A Instituição de Ensino Superior deverá pautar o projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física nos seguintes princípios:

- a) autonomia institucional;
- b) articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
- c) graduação como formação inicial;
- d) formação continuada;
- e) ética pessoal e profissional;
- f) ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento;
- g) construção e gestão coletiva do projeto pedagógico;
- h) abordagem interdisciplinar do conhecimento;
- i) indissociabilidade teoria-prática;
- j) articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica.

Art. 6º As competências de natureza político-social, ético-moral, técnico profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física.

§ 1º A formação do graduado em Educação Física deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando a aquisição e desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática.

- Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano, tematizadas, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando a formação, a ampliação e enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

- Intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

- Participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte, da educação, da segurança, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do trabalho, dentre outros.

- Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da

formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

- Conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a intervenção acadêmico-profissional em Educação Física nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

- Acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins mediante a análise crítica da literatura especializada com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.

- Utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.

§ 2º As Instituições de Ensino Superior poderão incorporar outras competências e habilidades que se mostrem adequadas e coerentes com seus projetos pedagógicos.

§ 3º A definição das competências e habilidades gerais e específicas que caracterizarão o perfil acadêmico-profissional do Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá pautar-se em legislação própria do Conselho Nacional de Educação.

Art. 7º Caberá à Instituição de Ensino Superior, na organização curricular do curso de graduação em Educação Física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar.

§ 1º A Formação Ampliada deve abranger as seguintes dimensões do conhecimento:

- a) Relação ser humano-sociedade
- b) Biológica do corpo humano
- c) Produção do conhecimento científico e tecnológico

§ 2º A Formação Específica, que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, deve contemplar as seguintes dimensões:

- a) Culturais do movimento humano
- b) Técnico-instrumental
- c) Didático-pedagógico

§ 3º A critério da Instituição de Ensino Superior, o projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física poderá propor um ou mais núcleos temáticos de aprofundamento, utilizando até 20% da carga horária total, articulando as unidades de conhecimento e de experiências que o caracterizarão.

§ 4º As questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, ao trabalho, às necessidades das pessoas portadoras de deficiência e de grupos e comunidades especiais deverão ser abordadas no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física.

Art. 8º Para o Curso de Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico-instrumentais do movimento humano.

Art. 9º O tempo mínimo para integralização do curso de graduação em Educação Física será definido em Resolução específica do Conselho Nacional de Educação.

Art. 10. A formação do graduado em Educação Física deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da *prática como componente curricular*, *estágio profissional curricular supervisionado* e *atividades complementares*.

§ 1º A *prática como componente curricular* deverá ser contemplada no projeto pedagógico, sendo vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, desde o início do curso.

§ 2º O *estágio profissional curricular* representa um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso.

I. - o caso da Instituição de Ensino Superior optar pela proposição de núcleos temáticos de aprofundamento, como estabelece o Art. 7º, § 1º desta Resolução, 40% da carga horária do *estágio profissional curricular* supervisionado deverá ser cumprida no campo de intervenção acadêmico-profissional correlato.

§ 3º As *atividades complementares* deverão ser incrementadas ao longo do curso, devendo a Instituição de Ensino Superior criar mecanismos e critérios de aproveitamento de conhecimentos e de experiências vivenciadas pelo aluno, por meio de estudos e práticas independentes, presenciais e/ou à distância, sob a forma de monitorias, estágios extracurriculares, programas de iniciação científica, programas de extensão, estudos complementares, congressos, seminários e cursos.

§ 4º A carga horária para o desenvolvimento das experiências aludidas no caput deste Artigo será definida em Resolução específica do Conselho Nacional de Educação.

Art. 11. Para a integralização da formação do graduado em Educação Física poderá ser exigida, pela instituição, a elaboração de um trabalho de do curso, sob a orientação acadêmica de professor qualificado.

Art. 12. Na organização do curso de graduação em Educação Física deverá ser indicada à modalidade: seriada anual, seriada semestral, sistema de créditos ou modular.

Art. 13. A implantação e o desenvolvimento do projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física deverão ser acompanhados e permanentemente avaliados

institucionalmente, a fim de permitir os ajustes que se fizerem necessários a sua contextualização e aperfeiçoamento.

§ 1º A avaliação deverá basear-se no domínio dos conteúdos e das experiências, com vistas a garantir a qualidade da formação acadêmico-profissional, no sentido da consecução das competências político-sociais, ético-morais, técnico-profissionais e científicas.

§ 2º As metodologias e critérios empregados para o acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio projeto pedagógico do curso deverão estar em consonância com o sistema de avaliação e o contexto curricular adotados pela Instituição de Ensino Superior.

Art. 14. A duração do curso de graduação em Educação Física será estabelecida em Resolução específica da Câmara de Educação Superior.

Art. 15. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES

Presidente da Câmara de Educação Superior em exercício

10.6 ANEXO F – RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2005

Resolução nº 1, de 17 de novembro de 2005

Altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “c” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 4/2005, homologado por despacho do Senhor Ministro da Educação, publicado no D.O.U. de 14 de outubro de 2005, resolve:

Art. 1º O art. 15 da Resolução CNE/CP nº 1/2002, com a redação dada pela Resolução CNE/CP nº 2/2004, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo:

Art. 15. (...)

§ 3º As instituições de ensino superior decidirão pela aplicação, ou não, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, aos cursos de Licenciatura, de graduação plena, aos alunos atualmente matriculados, ainda sob o regime dos Currículos Mínimos, de acordo com as suas normas internas.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ROBERTO CLÁUDIO FROTA BEZERRA
Presidente do Conselho Nacional de Educação

10.7 ANEXO G – RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 7/2007

Resolução nº 7, de 4 de outubro de 2007

Altera o § 3º do art. 10 da Resolução CNE/CES nº 7/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e tendo em vista o disposto no art. 9º, do § 2º, alínea “c”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e no Parecer CNE/CES nº 142/2007, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 24/9/2007, resolve:

Art. 1º O § 3º do art. 10 da Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 10. (...)

(...)

§ 3º As atividades complementares possibilitam o aproveitamento, por avaliação, de atividades, habilidades, conhecimentos e competências do aluno, incluindo estudos e práticas independentes, realizadas sob formas distintas como monitorias, programas de iniciação científica, programas de extensão, estudos complementares, congressos, seminários e cursos.

I – As atividades complementares podem ser desenvolvidas no ambiente acadêmico ou fora deste, especialmente em meios científicos e profissionais e no mundo do trabalho.

II – As atividades complementares não se confundem com o estágio curricular obrigatório.

III – Os mecanismos e critérios para avaliação e aproveitamento das atividades complementares devem estar definidos em regulamento próprio da instituição.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ANTÔNIO CARLOS CARUSO RONCA

10.8 ANEXO H – RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 4/2009

Resolução nº 4, de 6 de Abril de 2009

Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, **Educação Física**, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial (grifo nosso).

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, do § 2º, alínea “c”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, e com fulcro no Parecer CNE/CES nº 8/2007, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 13 de junho 2007, e nos Pareceres CNE/CES nº 213/2008 e CNE/CP nº 2/2009, homologados por Despachos do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicados no DOU de 11 de março de 2009, resolve:

Art. 1º Ficam instituídas, na forma do Parecer CNE/CES nº 213/2008, as cargas horárias mínimas para os cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, **Educação Física**, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial, constantes do quadro anexo à presente (grifo nosso).

Parágrafo único. Os estágios e as atividades complementares dos cursos de graduação referidos no caput não deverão exceder a 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso, salvo nos casos de determinações específicas contidas nas respectivas Diretrizes Curriculares.

Art. 2º As Instituições de Educação Superior, para o atendimento ao art. 1º, deverão fixar os tempos mínimos e máximos de integralização curricular por curso, bem como sua duração, tomando por base as seguintes orientações:

I – a carga horária total dos cursos, ofertados sob regime seriado, por sistema de crédito ou por módulos acadêmicos, atendidos os tempos letivos fixados na Lei nº 9.394/96,

deverá ser dimensionada em, no mínimo, 200 (duzentos) dias de trabalho acadêmico efetivo;

II – a duração dos cursos deve ser estabelecida por carga horária total curricular, contabilizada em horas (60 minutos), passando a constar do respectivo Projeto Pedagógico;

III – os limites de integralização dos cursos devem ser fixados com base na carga horária total, computada nos respectivos Projetos Pedagógicos do curso, observados os limites estabelecidos nos exercícios e cenários apresentados no Parecer CNE/CES nº 8/2007, da seguinte forma:

- a) Grupo de CHM de 2.400h: Limite mínimo para integralização de 3 (três) ou 4 (quatro) anos.
- b) Grupo de CHM de 2.700h: Limite mínimo para integralização de 3,5 (três e meio) ou 4 (quatro) anos.
- c) Grupo de CHM entre 3.000h e 3.200h:

10.9 ANEXO I – RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 2/2015⁷

Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, observados os preceitos dos artigos 61 até 67 e do artigo 87 da Lei nº 9.394, de 1996, que dispõem sobre a formação de profissionais do magistério, e considerando o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, as Resoluções CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, CNE/CP nº 3, de 15 de junho de 2012, e as Resoluções CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, e CNE/CEB nº 2, de 25 de fevereiro de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, bem como o Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015, homologado por Despacho do Ministro de Estado da Educação publicado no Diário Oficial do União de 25 de junho de 2015, e

CONSIDERANDO que a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo

⁷ Resolução CNE/CP 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.

Retificação publicada no DOU de 3/7/2015, Seção 1, p. 28: Na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, publicada no Diário Oficial da União de 2/7/2015, Seção 1, pp. 8-12, no Art. 17, § 1º, p. 11, onde se lê: "II - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;", leia-se: "III - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;".

Alterada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017.

em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade;

CONSIDERANDO que a concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, sob relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais;

CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino;

CONSIDERANDO que as instituições de educação básica, seus processos de organização e gestão e projetos pedagógicos cumprem, sob a legislação vigente, um papel estratégico na formação requerida nas diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades da educação básica;

CONSIDERANDO a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;

CONSIDERANDO a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa;

CONSIDERANDO a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;

CONSIDERANDO o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho;

CONSIDERANDO a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição; CONSIDERANDO que a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;

CONSIDERANDO a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho;

CONSIDERANDO o trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado,

Resolve:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

§ 1º Nos termos do § 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

§ 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

§ 3º Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), expressando uma organicidade

entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) através de uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional.

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e

implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

§ 1º Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura.

§ 2º Para fins desta Resolução, a educação contextualizada se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica.

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.

§ 4º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens

e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;

VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;

VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;

X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;

XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais.

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar: I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;

III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;

IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;

V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);

VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

§ 7º Os cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica para a educação escolar indígena, a educação escolar do campo e a educação escolar quilombola devem reconhecer que:

I - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar indígena, nos termos desta Resolução, deverá considerar as normas e o ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;

II - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, nos

termos desta Resolução, deverá considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade.

Art. 4º A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Parágrafo único. Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, deverão contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino e pesquisa, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o plano institucional, o projeto político-pedagógico e o projeto pedagógico de formação continuada.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO

PARA EDUCAÇÃO BÁSICA: BASE COMUM NACIONAL

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):

I - à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho;

II - à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa;

III - ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica; IV - às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia; V - à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento;

VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes;

VII - à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade;

VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras;

IX - à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições.

Art. 6º A oferta, o desenvolvimento e a avaliação de atividades, cursos e programas de formação inicial e continuada, bem como os conhecimentos específicos,

interdisciplinares, os fundamentos da educação e os conhecimentos pedagógicos, bem como didáticas e práticas de ensino e as vivências pedagógicas de profissionais do magistério nas modalidades presencial e a distância, devem observar o estabelecido na legislação e nas regulamentações em vigor para os respectivos níveis, etapas e modalidades da educação nacional, assegurando a mesma carga horária e instituindo efetivo processo de organização, de gestão e de relação estudante/professor, bem como sistemática de acompanhamento e avaliação do curso, dos docentes e dos estudantes.

CAPÍTULO III

DO(A) EGRESSO(A) DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Art. 7º O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir:

I - o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica;

III - a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica.

Parágrafo único. O PPC, em articulação com o PPI e o PDI, deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais:

I - estudo do contexto educacional, envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliês, secretarias;

II - desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o ensino e o processo de ensino-aprendizagem;

III - planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (instituições de educação básica e de educação superior, agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do estudante em formação;

IV - participação nas atividades de planejamento e no projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas e órgãos colegiados;

V - análise do processo pedagógico e de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos e pedagógicos, além das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;

VI - leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para a compreensão e a apresentação de propostas e dinâmicas didático-pedagógicas;

VII - cotejamento e análise de conteúdos que balizam e fundamentam as diretrizes curriculares para a educação básica, bem como de conhecimentos específicos e pedagógicos, concepções e dinâmicas didático-pedagógicas, articuladas à prática e à experiência dos professores das escolas de educação básica, seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;

VIII - desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas;

IX - sistematização e registro das atividades em portfólio ou recurso equivalente de acompanhamento.

Art. 8º O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

III - trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica;

IV - dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

V - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem;

VI - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;

VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;

IX - atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais;

X - participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XI - realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros;

XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos;

XIII - estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério.

Parágrafo único. Os professores indígenas e aqueles que venham a atuar em escolas indígenas, professores da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, dada a particularidade das populações com que trabalham e da situação em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre a comunidade junto a quem atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprios da cultura local;

II - atuar como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes.

CAPÍTULO IV

DA FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR

Art. 9º Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem:

I - cursos de graduação de licenciatura;

II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;

III - cursos de segunda licenciatura.

§ 1º A instituição formadora definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e à base comum nacional explicitada no capítulo II desta Resolução.

§ 2º A formação inicial para o exercício da docência e da gestão na educação básica implica a formação em nível superior adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação.

§ 3º A formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural.

Art. 10. A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino.

Parágrafo único. As atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas;

II - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional.

Art. 11. A formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes, garantindo:

I - articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas;

II - efetiva articulação entre faculdades e centros de educação, institutos, departamentos e cursos de áreas específicas, além de fóruns de licenciatura;

III - coordenação e colegiado próprios que formulem projeto pedagógico e se articulem com as unidades acadêmicas envolvidas e, no escopo do PDI e PPI, tomem decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;

IV - interação sistemática entre os sistemas, as instituições de educação superior e as instituições de educação básica, desenvolvendo projetos compartilhados;

V - projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como das tecnologias;

VI - organização institucional para a formação dos formadores, incluindo tempo e espaço na jornada de trabalho para as atividades coletivas e para o estudo e a investigação sobre o aprendizado dos professores em formação;

VII - recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação, com qualidade e quantidade, nas instituições de formação;

VIII - atividades de criação e apropriação culturais junto aos formadores e futuros professores.

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:

a) princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares, os fundamentos da educação, para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

b) princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática;

c) conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

d) observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais em instituições educativas;

e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial;

f) diagnóstico sobre as necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-los nos planos pedagógicos, no ensino e seus processos articulados à aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

g) pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo;

h) decodificação e utilização de diferentes linguagens e códigos linguístico-sociais utilizadas pelos estudantes, além do trabalho didático sobre conteúdos pertinentes às etapas e modalidades de educação básica;

i) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

j) questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

l) pesquisa, estudo, aplicação e avaliação da legislação e produção específica sobre organização e gestão da educação nacional.

II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

a) investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo.

d) Aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural;

III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição;

b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no PPC;

d) atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social.

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR: ESTRUTURA E CURRÍCULO

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

§ 4º Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, como previsto no artigo 12 desta Resolução.

§ 5º Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino, e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

Art. 14. Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida.

§ 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:

I - quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.000 (mil) horas;

II - quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas;

III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;

IV - deverá haver 500 (quinhentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso I deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

V - deverá haver 900 (novecentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso II deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

VI - deverá haver 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12, consoante o projeto de curso da instituição;

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa,

de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 3º Cabe à instituição de educação superior ofertante do curso verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a habilitação pretendida.

§ 4º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

§ 5º A oferta dos cursos de formação pedagógica para graduados poderá ser realizada por instituições de educação superior, preferencialmente universidades, que ofertem curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória realizada pelo Ministério da Educação e seus órgãos na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos.

§ 6º A oferta de cursos de formação pedagógica para graduados deverá ser considerada quando dos processos de avaliação do curso de licenciatura mencionado no parágrafo anterior.

§ 7º No prazo máximo de 5 (cinco) anos, o Ministério da Educação, em articulação com os sistemas de ensino e com os fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente, procederá à avaliação do desenvolvimento dos cursos de formação pedagógica para graduados, definindo prazo para sua extinção em cada estado da federação.

Art. 15. Os cursos de segunda licenciatura terão carga horária mínima variável de 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura.

§ 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:

I - quando o curso de segunda licenciatura pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 800 (oitocentas) horas;

II - quando o curso de segunda licenciatura pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.200 (mil e duzentas) horas;

III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;

§ 2º Durante o processo formativo, deverá ser garantida efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

§ 3º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento e/ou interdisciplinar, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 4º Os cursos descritos no caput poderão ser ofertados a portadores de diplomas de cursos de graduação em licenciatura, independentemente da área de formação.

§ 5º Cabe à instituição de educação superior ofertante do curso verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a habilitação pretendida.

§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

§ 7º Os portadores de diploma de licenciatura com exercício comprovado no magistério e exercendo atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 100 (cem) horas.

§ 8º A oferta dos cursos de segunda licenciatura poderá ser realizada por instituição de educação superior que ofereça curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória pelo MEC na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos.

§ 9º A oferta de cursos de segunda licenciatura deverá ser considerada quando dos processos de avaliação do curso de licenciatura mencionado no parágrafo anterior.

§ 10. Os cursos de segunda licenciatura para professores em exercício na educação básica pública, coordenados pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizados por instituições públicas e comunitárias de educação superior, obedecerão às diretrizes operacionais estabelecidas na presente Resolução.

CAPÍTULO VI

DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta: I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática; IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa.

Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados

às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação.

§ 1º Em consonância com a legislação, a formação continuada envolve:

I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;

II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;

III - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;

IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;

V - cursos de especialização lato sensu por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;

VI - cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;

VII - curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes.

§ 2º A instituição formadora, em efetiva articulação com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de educação básica, definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação continuada dos

profissionais do magistério da educação básica, articulando-as às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino.

CAPÍTULO VII

DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO E SUA VALORIZAÇÃO

Art. 18. Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na base comum nacional e nas diretrizes de formação, segundo o PDI, PPI e PPC da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica.

§ 1º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, como definido no artigo 3º, § 4º, desta Resolução;

§ 2º No quadro dos profissionais do magistério da instituição de educação básica deve constar quem são esses profissionais, bem como a clara explicitação de sua titulação, atividades e regime de trabalho.

§ 3º A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, tais como:

I - preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas;

II - participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa;

III - orientação e acompanhamento de estudantes;

IV - avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas;

V - reuniões com pais, conselhos ou colegiados escolares;

VI - participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola;

VII - atividades de desenvolvimento profissional;

VIII - outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional.

Art. 19. Como meio de valorização dos profissionais do magistério público nos planos de carreira e remuneração dos respectivos sistemas de ensino, deverá ser garantida a convergência entre formas de acesso e provimento ao cargo, formação inicial, formação continuada, jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho com a participação dos pares, asseverando-se:

I - acesso à carreira por concurso de provas e títulos orientado para assegurar a qualidade da ação educativa;

II - fixação do vencimento ou salário inicial para as carreiras profissionais da educação de acordo com a jornada de trabalho definida nos respectivos planos de carreira no caso dos profissionais do magistério, com valores nunca inferiores ao do Piso Salarial Profissional Nacional, vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de educação e de ensino de atuação;

III - diferenciação por titulação dos profissionais da educação escolar básica entre os habilitados em nível médio e os habilitados em nível superior e pós-graduação lato sensu, com percentual compatível entre estes últimos e os detentores de cursos de mestrado e doutorado;

IV - revisão salarial anual dos vencimentos ou salários conforme a Lei do Piso;

V - manutenção de comissão paritária entre gestores e profissionais da educação e os demais setores da comunidade escolar para estudar as condições de trabalho e propor políticas, práticas e ações para o bom desempenho e a qualidade dos serviços prestados à sociedade;

VI - elaboração e implementação de processos avaliativos para o estágio probatório dos profissionais do magistério, com a sua participação;

VII - oferta de programas permanentes e regulares de formação e aperfeiçoamento profissional do magistério e a instituição de licenças remuneradas e formação em serviço, inclusive em nível de pós-graduação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica.

Art. 20. Os critérios para a remuneração dos profissionais do magistério público devem se pautar nos preceitos da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional, e no artigo 22 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que dispõe sobre a parcela da verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb), destinada ao pagamento dos profissionais do magistério, bem como no artigo 69 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define os percentuais mínimos de investimento dos entes federados na educação, em consonância com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE).

Parágrafo único. As fontes de recursos para o pagamento da remuneração dos profissionais do magistério público são aquelas descritas no artigo 212 da Constituição Federal e no artigo 60 do seu Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, além de recursos provenientes de outras fontes vinculadas à manutenção e ao desenvolvimento do ensino.

Art. 21. Sobre as formas de organização e gestão da educação básica, incluindo as orientações curriculares, os entes federados e respectivos sistemas de ensino, redes e instituições educativas deverão garantir adequada relação numérica professor/educando, levando em consideração as características dos educandos, do espaço físico, das etapas e modalidades da educação e do projeto pedagógico e curricular.

CAPÍTULO VIII

DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 22. Os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação.

Parágrafo único. Os pedidos de autorização para funcionamento de curso em andamento serão restituídos aos proponentes para que sejam feitas as adequações necessárias.

Art. 23. Os processos de avaliação dos cursos de licenciatura serão realizados pelo órgão próprio do sistema e acompanhados por comissões próprias de cada área.

Art. 24. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas interdisciplinares, serão objeto de regulamentação suplementar.

Art. 25. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997, a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, e a Resolução nº 3, de 7 de dezembro de 2012.

GILBERTO GONÇALVES GARCIA

10.10 ANEXO J – RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 7/2018

Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, na Resolução CNE/CES nº 4, de 6 de abril de 2009, e com base no Parecer CNE/CES nº 584, de 3 de outubro de 2018, homologado pela Portaria MEC nº 1.349, de 14 de dezembro de 2018, publicada no DOU de 17 de dezembro de 2018, Seção 1, pág. 33, resolve:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de graduação em Educação Física, assim denominado, a serem observadas na organização, desenvolvimento e avaliação dos cursos, estabelecendo as suas finalidades, os princípios, os fundamentos e a dinâmica formativa.

Parágrafo único - São objetos destas Diretrizes, os cursos de graduação denominados, exclusivamente, de Educação Física.

Art. 2º O curso de graduação em Educação Física tem carga horária referencial de 3.200 (três mil e duzentas) horas para o desenvolvimento de atividades acadêmicas.

Art. 3º A Educação Física é uma de conhecimento e de intervenção profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação a motricidade ou movimento humano, a cultura do movimento corporal, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança, visando atender

às necessidades sociais no campo da saúde, da educação e da formação, da cultura, do alto rendimento esportivo e do lazer.

Art. 4º O curso de graduação em Educação Física deverá articular a formação inicial e continuada, tendo como premissa a autonomia do(a) graduando(a) para o contínuo aperfeiçoamento, mediante diversas formas de aprendizado.

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, conforme descrição a seguir:

I - Etapa Comum - Núcleo de estudos da formação geral, identificador da área de Educação Física, a ser desenvolvido em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, comum a ambas as formações.

II - Etapa Específica - Formação específica a ser desenvolvida em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, na qual os graduandos terão acesso a conhecimentos específicos das opções em bacharelado ou licenciatura.

§ 1º No início do 4º (quarto) semestre, a Instituição de Educação Superior deverá realizar uma consulta oficial, por escrito, a todos os graduandos a respeito da escolha da formação que pretendem seguir na Etapa Específica - bacharelado ou licenciatura – com vistas à obtenção do respectivo diploma, ou, ao final do 4º (quarto) semestre, definir sua escolha mediante critérios pré-estabelecidos;

§ 2º A formação para intervenção profissional à pessoa com deficiência deve ser contemplada nas duas etapas e nas formações tanto do bacharelado, quanto da licenciatura.

§ 3º A integração entre as áreas específicas dependerá de procedimento próprio e da organização curricular institucional de cada IES, sendo vedada a eliminação de temas ou conteúdos relativos a cada uma das áreas específicas indicadas.

CAPÍTULO II

DA ETAPA COMUM

Art. 6º A Etapa Comum, cuja conclusão possibilitará a autonomia do discente para escolha futura de formação específica, contempla os seguintes conhecimentos:

I - Conhecimentos biológicos, psicológicos e socioculturais do ser humano (a exemplo do fisiológico, biomecânico, anatômico-funcional, bioquímico, genético, psicológico, antropológico, histórico, social, cultural e outros), enfatizando a aplicação à Educação Física;

II - Conhecimentos das dimensões e implicações biológicas, psicológicas e socioculturais da motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física (a exemplo de fisiologia do exercício, biomecânica do esporte, aprendizagem e controle motor, psicologia do esporte e outros);

III - Conhecimento instrumental e tecnológico (a exemplo de técnicas de estudo e pesquisa - tipos de conhecimento, técnicas de planejamento e desenvolvimento de um trabalho acadêmico, técnicas de levantamento bibliográfico, técnicas de leitura e de documentação; informática instrumental - planilha de cálculo, banco de dados; técnicas de comunicação e expressão leiga e científica e outros), enfatizando a aplicação à Educação Física;

IV - Conhecimentos procedimentais e éticos da intervenção profissional em Educação Física, a exemplo de código de ética, diagnóstico e avaliação, estratificação de risco, variáveis de prescrição do exercício, meio ambiente e sustentabilidade, diversidade cultural, diferenças individuais e outros.

Parágrafo único. A formação ética em Educação Física, de que trata o caput, deverá incluir, ainda, a prevenção do uso de meios ilícitos e danosos à saúde no cotidiano das práticas corporais, especialmente nas de caráter competitivo ou que visem ao desenvolvimento físico de crianças e adolescentes.

Art. 7º Tendo concluído a Etapa Comum, o(a) graduando(a) prosseguirá para as formações específicas em bacharelado ou licenciatura.

Parágrafo único. O egresso do curso deverá articular os conhecimentos da Educação Física com os eixos/setores da saúde, do esporte, da cultura e do lazer e os da formação de professores.

Art. 8º A etapa comum deverá proporcionar atividades acadêmicas integradoras tais como:

a) nivelamento de conhecimentos aos ingressantes por meio de processo avaliativo e acolhimento próprio.

b) disciplinas de aproximação ao ambiente profissional de forma a permitir aos estudantes a percepção acerca de requisitos profissionais, identificação de campos ou áreas de trabalho e o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas interativas com espaços profissionais, inclusive escolas de educação básica e média.

Parágrafo único. As instituições, no âmbito de suas políticas institucionais curriculares, deverão desenvolver as atividades acima, preferencialmente, em 10% da carga horária adotada na etapa comum.

CAPÍTULO III

DA FORMAÇÃO ESPECÍFICA EM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Art. 9º A etapa específica para a formação em licenciatura, em Educação Física, deverá considerar os seguintes aspectos:

I - Relevância na consolidação de normas para formação de profissionais do magistério para educação básica como fator indispensável para um projeto de educação nacional;

II - Reconhecimento da abrangência, diversidade e complexidade da educação brasileira nos diferentes níveis, modalidades e contextos socioculturais em que estão inscritas as práticas escolares;

III - Valorização de princípios para a melhoria e democratização do ensino como a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de

aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a gestão democrática do ensino público; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros.

IV - Necessidade de articulação entre as presentes Diretrizes e o conjunto de normas e legislação relacionadas à educação básica e organizadas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação.

VI - Mobilização efetiva de princípios que norteiam a formação inicial e continuada nacionais comuns, tais como:

- a) sólida formação teórica e interdisciplinar;
- b) unidade teoria-prática;
- c) trabalho coletivo e interdisciplinar;
- d) compromisso social e valorização do profissional da educação;
- e) gestão democrática; e
- f) avaliação e regulação dos cursos de formação.

VII - Ampliação do conceito de docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

VIII - A formação inicial e continuada de professoras e professores de Educação Física deverá qualificar esses profissionais para que sejam capazes de contextualizar, problematizar e sistematizar conhecimentos teóricos e práticos sobre motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física nas suas

diversas manifestações (jogo, esporte, exercício, ginástica, lutas e dança), no âmbito do Ensino Básico.

Art. 10 O Licenciado em Educação Física terá formação humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética qualificadora da intervenção profissional fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética no magistério, ou seja, na docência do componente curricular Educação Física, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação para a área.

Art. 11 As atividades práticas da etapa específica da Licenciatura deverão conter o estágio supervisionado, bem como outras vinculadas aos diversos ambientes de aprendizado escolares e não escolares.

§ 1º O estágio deverá corresponder a 20% das horas referenciais adotadas pelo conjunto do curso de Educação Física ao aprendizado em ambiente de prática real, e deverá considerar as políticas institucionais de aproximação ao ambiente da escola e às políticas de extensão na perspectiva da atribuição de habilidades e competências.

§ 2º O estágio deverá expressar e integrar o conjunto de atividades práticas realizadas ao longo do curso e ser oferecido, de forma articulada, com as políticas e as atividades de extensão da instituição com curso.

§ 3º Os graduandos em atividades de estágio deverão ter seu desempenho e aproveitamento avaliado por metodologia própria desenvolvida no âmbito do Projeto Pedagógico Curricular do Curso e do Projeto Institucional.

Art. 12 A etapa específica da Licenciatura em Educação Física deverá desenvolver, além do estágio, outras atividades práticas como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

Parágrafo único. As atividades de que trata o caput poderão ser desenvolvidas de forma articulada com disciplinas existentes ou serem organizadas como disciplinas ou atividades acadêmicas próprias.

Art. 13 A etapa específica para formação em Licenciatura deverá desenvolver estudos integradores para enriquecimento curricular, com carga horária referenciada em 10% do curso, compreendendo a participação em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da Instituição de Educação Superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição;

b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) intercâmbio acadêmico interinstitucional; e

d) atividades de comunicação e expressão, visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social;

Art. 14 A etapa específica para formação em Licenciatura deverá garantir nos currículos interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação e à formação na área de políticas públicas e gestão da educação para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade.

Art. 15 Os cursos de Licenciatura em Educação Física, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, devem garantir uma formação profissional adequada aos seguintes conteúdos programáticos:

a) Política e Organização do Ensino Básico;

b) Introdução à Educação;

c) Introdução à Educação Física Escolar;

d) Didática e metodologia de ensino da Educação Física Escolar;

- e) Desenvolvimento curricular em Educação Física Escolar;
- f) Educação Física na Educação Infantil;
- g) Educação Física no Ensino Fundamental;
- h) Educação Física no Ensino Médio;
- i) Educação Física Escolar Especial/Inclusiva;
- j) Educação Física na Educação de Jovens e Adultos; e
- k) Educação Física Escolar em ambientes não urbanos e em comunidades e agrupamentos étnicos distintos.

Art. 16 Os cursos de Licenciatura em Educação Física, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, deverão, ainda, incluir as seguintes atividades:

- a) observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais em instituições educativas;
- b) pesquisa e estudo da legislação educacional, processos de organização e gestão educacional, trabalho docente, políticas de financiamento educacional, avaliação e currículo; e
- c) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras temáticas centrais da sociedade contemporânea.

Art. 17 O processo de avaliação da formação específica da Licenciatura deverá ser realizado de forma a fortalecer o aprendizado, incluir relatórios de atividades práticas, textos escritos, fichamento bibliográfico, apresentação de estudos individuais e em grupos e avaliações seriadas do conjunto dos conteúdos das disciplinas ao final de cada semestre.

CAPITULO IV

DA FORMAÇÃO ESPECÍFICA EM BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Art. 18 A Etapa Específica para a formação do Bacharel em Educação Física deverá ter 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais e ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada, qualificando-o para a intervenção profissional em treinamento esportivo, orientação de atividades físicas, preparação física, recreação, lazer, cultura em atividades físicas, avaliação física, postural e funcional, gestão relacionada com a área de Educação Física, além de outros campos relacionados às prática de atividades físicas, recreativas e esportivas; visando a aquisição e desenvolvimento dos seguintes conhecimentos, atitudes e habilidades profissionais:

a) dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática;

b) pesquisar, conhecer, compreender, analisar e avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões da motricidade humana e movimento humano, cultura do movimento corporal, atividades físicas, tematizadas, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas, da dança, visando à formação, à ampliação e enriquecimento cultural da sociedade para a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável;

c) intervir acadêmica e profissionalmente de forma fundamentada, deliberada, planejada e eticamente balizada nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde;

d) intervir acadêmica e profissionalmente de forma fundamentada, deliberada, planejada e eticamente balizada em todas as manifestações do esporte e considerar a relevância social, cultural e econômica do alto rendimento esportivo;

e) intervir acadêmica e profissionalmente de forma fundamentada, deliberada, planejada e eticamente balizada no campo da cultura e do lazer;

f) participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição, de planejamento e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte, da educação não escolar, da segurança, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do trabalho, dentre outros;

g) diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas e/ou esportivas e/ou de cultura e de lazer;

h) conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a intervenção acadêmico profissional em Educação Física nos seus diversos campos de intervenção, exceto no magistério da Educação Básica;

i) acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins, mediante a análise crítica da literatura especializada com o propósito de contínua atualização acadêmico-profissional; e

j) utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação, de forma a ampliar e diversificar as maneiras de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização acadêmico-profissional.

Art. 19 O Bacharel em Educação Física terá formação geral, humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética, qualificadora da intervenção profissional fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética em todos os campos de intervenção profissional da Educação Física.

Art. 20 A formação do Bacharel em Educação Física, para atuar nos campos de intervenção citados no caput do Art. 10, deverá contemplar os seguintes eixos articuladores:

I - saúde: políticas e programas de saúde; atenção básica, secundária e terciária em saúde, saúde coletiva, Sistema Único de Saúde, dimensões e implicações biológica,

psicológica, sociológica, cultural e pedagógica da saúde; integração ensino, serviço e comunidade; gestão em saúde; objetivos, conteúdos, métodos e avaliação de projetos e programas de Educação Física na saúde;

II - esporte: políticas e programas de esporte; treinamento esportivo; dimensões e implicações biológica, psicológica, sociológica, cultural e pedagógica do esporte; gestão do esporte; objetivos, conteúdos, métodos e avaliação de projetos e programas de esporte; e

III - cultura e lazer: políticas e programas de cultura e de lazer; gestão de cultura e de lazer; dimensões e implicações biológica, psicológica, sociológica, cultural e pedagógica do lazer; objetivos, conteúdos, métodos e avaliação de projetos e programas de Educação Física na cultura e no lazer.

Art. 21 A etapa específica para formação do Bacharelado deverá garantir nos currículos interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados à formação na área de políticas públicas e gestão para o desenvolvimento das pessoas, das organizações, da economia e da sociedade.

Art. 22 As atividades práticas da formação específica do Bacharelado deverão conter o estágio supervisionado de 20% das horas referenciais adotadas pelo conjunto do curso de Educação Física, oferecido na área de bacharelado.

§ 1º O estágio deverá corresponder ao aprendizado em ambiente de prática real, considerando as políticas institucionais de aproximação a ambientes profissionais e as políticas de extensão na perspectiva da atribuição de habilidades e competências.

§ 2º O estágio deverá expressar etapas de práticas anteriores de aproximação ao ambiente profissional e ser oferecido de forma articulada com as políticas e as atividades de extensão da instituição junto ao curso.

§ 3º Os graduandos, em atividades de estágio, deverão ter seu desempenho e aproveitamento avaliado por metodologia própria desenvolvida no âmbito do Projeto Pedagógico Curricular do Curso e do Projeto Institucional.

Art. 23 A formação específica do Bacharelado deverá desenvolver, além do estágio, outras atividades práticas como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo.

Parágrafo único. As atividades de que trata o caput poderão ser desenvolvidas de forma articulada com disciplinas existentes ou serem organizadas como disciplinas ou atividades acadêmicas próprias, correspondendo a 10% das horas referenciais adotadas pelo conjunto do curso de Educação Física.

Art. 24 O processo de avaliação da formação específica do Bacharelado deverá ser realizado de forma a fortalecer o aprendizado, de modo a incluir relatórios de atividades práticas, textos escritos, fichamento bibliográfico, apresentação de estudos individuais e em grupos e avaliações seriadas do conjunto dos conteúdos das disciplinas ao final de cada semestre.

CAPÍTULO IV

DAS DIRETRIZES GERAIS

Art. 25 A organização curricular do curso de graduação em Educação Física deverá abranger atividades integradoras de aprendizado, com carga horária flexível inserida nas atividades determinadas no PPC do curso, tais como:

a) seminários e estudos, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da IES e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição, podendo ser acoplados ao ensino das disciplinas;

b) práticas reais articuladas entre os sistemas de ensino, saúde, esporte, lazer e instituições oferecedoras de atividade física, de modo a propiciar vivências, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos;

c) atividades relacionadas ao uso de tecnologias de informação e comunicação visando à aquisição e à apropriação de recursos de aprendizagem capazes de ampliar a abrangência com os objetos de aprendizagem, interpretar a realidade estudada e criar conexões com o meio econômico e social;

d) atividades vinculadas ao trabalho de conclusão de curso deverão versar sobre tema integrante da área de intervenção do graduado, desenvolvido sob a orientação acadêmica de docente do curso, ser defendido publicamente e sem destinação de carga horária específica.

Art. 26 O processo avaliativo do curso de graduação em Educação Física, além dos aspectos já dispostos nesta Resolução, deverá integrar a avaliação do egresso por meio de sistema institucional desenvolvido pelas IES que ofertam o curso.

Parágrafo único. O disposto no caput deverá ser implantado pelas Instituições de Educação Superior, considerando aspectos de desempenho profissional, formação continuada, área de atuação, entre outros, de forma periódica.

Art. 27 A implantação e desenvolvimento das DCN's do Curso de Graduação em Educação Física deverão ser acompanhadas, monitoradas e avaliadas, visando ao seu aperfeiçoamento.

Art. 28 O Curso de Graduação em Educação Física em funcionamento terá o prazo de 2 (dois) anos a partir da data de publicação desta Resolução, para implementação das presentes diretrizes.

Art. 29 Os graduandos em Educação Física, matriculados antes da vigência desta Resolução, têm o direito de concluir seu curso com base nas diretrizes anteriores, podendo optar pelas novas diretrizes, em acordo com suas respectivas instituições, e, neste caso, garantindo as adaptações necessárias aos princípios das novas diretrizes.

Art. 30 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.

Art. 31 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas a Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004, a Resolução CNE/CES nº 7, de 4 de outubro de 2007, e demais disposições em contrário.

ANTONIO DE ARAUJO FREITAS JÚNIOR